

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
RENÉE CARTIER

RELATIONS ENTRE L'ÂGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU PRÉSCOLAIRE-
PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE AU QUÉBEC ET LEUR ENGAGEMENT
DANS DES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE

AVRIL 1998

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Résumé

La formation continue est une préoccupation d'ordre social et économique qui retient l'attention. Elle est devenue une nécessité et une exigence incontournable au sein d'un environnement en constante évolution. La formation initiale ne suffit plus à assurer le professionnalisme et une pédagogie de qualité en éducation. La formation continue repose sur l'engagement et c'est là le problème, puisque le manque d'engagement des enseignants, surtout en fin de carrière, dans des activités de formation est un fait reconnu. Les origines de cette tendance à ne pas s'engager sont très diverses. Au niveau démographique, la population se fait vieillissante et les administrateurs devront dans un avenir proche se centrer sur cette catégorie de gens plus âgés en les encourageant à s'engager régulièrement. L'objectif de la recherche est de mesurer l'engagement des enseignants du Québec dans des activités de formation continue, afin de déterminer si l'âge des enseignants (au début, au milieu et en fin de carrière) a une incidence sur leur engagement dans des activités de formation continue. Pour connaître les raisons de leur engagement et leurs besoins, il était également pertinent d'aller vérifier ce qu'ils désirent comme résultats attendus d'une formation continue qui répondraient à leurs besoins.

Le cadre théorique de l'étude est constitué, outre la définition conceptuelle des principaux thèmes reliés à l'étude "formation continue, engagement et âge", d'études corroborantes qui tournent autour du mitan de la vie professionnelle et de la théorie du désengagement avec la croissance de l'âge, d'études complémentaires qui établissent que bien que l'âge influe sur l'engagement, ce n'est qu'un facteur d'influence parmi tant d'autres, d'études contradictoires qui nient, quant à elles, tout lien de causalité entre l'âge et l'engagement et finalement, d'une partie consacrée aux besoins de formation continue associés aux différents stades de la carrière. De celui-ci découle deux hypothèses de recherche: il existe une relation significative entre l'âge chronologique (début, milieu et fin de carrière) et l'engagement des enseignants du Québec, du préscolaire, primaire et secondaire, dans des activités de formation continue (1) et entre l'âge des enseignants et leurs besoins quant aux retombées de la formation continue (2).

L'étude a été réalisée par le biais d'une enquête (corrélative-explicative) par questionnaire postal, élaboré par une équipe de recherche qui investigue sur la formation continue du personnel enseignant et validé par jugement d'experts, à l'hiver 1996. À la suite d'une entente de collaboration avec la CEQ et le MEQ, l'équipe a fait parvenir 3000 questionnaires à des enseignants du Québec. La sélection des sujets a été réalisée par la Centrale qui possède une banque de 70000 membres. En tout, 820 questionnaires ont été complétés et reçus, ce qui constitue un taux de participation de 28,14%.

Les résultats globaux démontrent qu'il n'a pas été possible d'établir de relation significative entre l'âge et l'engagement. Ils montrent également comment les besoins, reliés aux étapes de la carrière quant aux retombées de la formation continue, diffèrent entre eux. Les tests de Scheffe (t) effectués permettent de rejeter la première hypothèse et de confirmer la seconde.

L'analyse plaide en faveur d'études complémentaires qui stipulent que l'âge est un facteur d'influence parmi tant d'autres. Il semble que l'environnement organisationnel et personnel de l'enseignant influent également directement sur l'attitude d'engagement.

L'étude formule des mesures préventives et correctives, ainsi que des attitudes à adopter pour mieux répondre aux besoins spécifiques des répondants à chacune des étapes de leur carrière et les amener à pouvoir développer leur plein potentiel. Finalement, elle suggère des pistes pour des recherches ultérieures.

Paul Laurin, Directeur de recherche

Renée Cartier, Candidate

Remerciements

L'auteure désire adresser des remerciements à son directeur de recherche, Monsieur Paul Laurin, pour son apport soutenu, tout au long de la recherche, ainsi qu'à tous les enseignantes et enseignants participants à cette étude.

L'auteure témoigne également de la reconnaissance à l'égard des membres de l'équipe de recherche, investiguant sur le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et enseignants en exercice, de l'Université du Québec pour leur facilitation.

L'auteure aimerait aussi souligner la collaboration de Rollande Deslandes et Pascale Blouin pour avoir participé à l'évaluation du mémoire. Toutes les deux sont professeures au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES ANNEXES.....	vi
INTRODUCTION.....	2
CHAPITRE PREMIER LA PROBLÉMATIQUE	
1. ÉNONCÉ DU PROBLÈME	
1.1 La formation continue: " une nécessité ".....	9
1.2 La situation actuelle en matière de formation.....	15
1.2.1 La formation continue: processus individuel ou collectif.....	17
1.3 Le manque d'engagement des enseignants, surtout en fin de carrière.....	20
1.4 Historique et influence du déclin de la participation.....	26
1.5 Vieux mythe ou culture de croyance.....	31
1.6 Questions de recherche.....	32
1.7 Objectif général de la recherche.....	33
1.8 Limites de la recherche.....	34
1.9 Importance de la recherche.....	35
1.10 Organisation de la recherche.....	38
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE ET RECENSION DES ÉCRITS	
2. 1 Définitions de concepts	
2.1.1 La formation continue.....	42
2.1.2 L'engagement et ses nuances.....	45
2.1.2.1 Définitions opérationnelles de l'engagement.....	48
2.1.2.2 Dimensions importantes de l'engagement.....	52
2.1.2.3 Indicateurs appuyés par la littérature.....	52
2.1.2.4 Synthèse des dimensions importantes de l'engagement.....	57
2.1.3 Âge et Adultes.....	59
2.2 Études corroborantes: Relation entre l'âge et l'engagement	
2.2.1 Mitan de la vie professionnelle.....	60
2.2.2 Théorie du désengagement avec la croissance de l'âge.....	82

2.3 Études complémentaires: Relation entre l'âge, l'engagement et la formation continue

2.3.1 Étude de David et Payeur (1991).....	86
2.3.2 Étude de Rice (1986).....	88
2.3.3 Modèle de Fessler (1985).....	89
2.3.4 Modèle de Dupuis et al. (1985).....	91
2.3.5 Modèle de Parchett et Stern (1984).....	95
2.3.6 Modèle de Joyce, Hersh et Mc Kibbin (1983).....	97
2.4 Besoins de formation continue associés aux différents stades de la carrière.....	99
2.5 Études contradictoires.....	111
2.6 Hypothèses de recherche.....	116

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

3.1 Type de recherche et méthode de collecte des données.....	119
3.2 Élaboration du questionnaire.....	120
3.3 Présentation du questionnaire.....	120
3.3.1 Plan des items retenus.....	122
3.3.2 La validité.....	123
3.4 Procédures et échantillonnage.....	125
3.5 Traitement, simplification des données et codification du questionnaire.....	127
3.5.1 Utilisation de techniques statistiques.....	128

CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.0 Présentation des résultats.....	131
4.1 Synthèse des résultats.....	142
4.2 Analyse et interprétation des résultats pour chaque hypothèse.....	144
4.3 Interprétation des résultats en relation avec le cadre théorique.....	148

CHAPITRE 5 CONCLUSION

5.1 Résumé de l'étude.....	151
5.2 Impact de la démarche scientifique.....	156
5.3 Limites à l'inférence.....	158
5.4 Suggestions pour des recherches ultérieures.....	159
5.5 Guide d'actions proposant 15 recommandations.....	160

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	163
----------------------------------	-----

ANNEXES.....	169
--------------	-----

P.S.: Dans ce mémoire, le générique masculin a été utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Synthèse des dimensions importantes de l'engagement.....	58
Tableau 2	Principaux phénomènes propres au mitan de la vie.....	80
Tableau 3	Définition et postulats du désengagement avec la croissance de l'âge.....	85
Tableau 4	Modèle du développement de l'adulte de Dupuis et al. (1985).....	94
Tableau 5	Modèle d'engagement de Joyce. Hersh et Mc Kibbin (1983).....	98
Tableau 6	Formations destinées aux enseignants débutants et expérimentés.....	107
Tableau 7	Besoins de perfectionnement reliés aux différents stades de la carrière.....	108
Tableau 8	Programmes de formation appropriés à chacune des étapes de la carrière.....	110
Tableau 9	Profil des participants.....	131
Tableau 10	Pourcentage de participation à des activités de F-C vécues par les enseignants en 1994-1995 selon trois catégories d'âge.....	132
Tableau 11	Distribution de la fréquence de la participation à des activités de F-C vécues par les enseignants en 1994-1995.....	133
Tableau 12	Besoins des enseignants quant aux retombées de la F-C susceptibles de contribuer au professionnalisme et à la réussite éducative des élèves.....	136
Tableau 13	Besoins des enseignants quant aux retombées de la F-C susceptibles de répondre à la satisfaction personnelle des participants.....	139
Tableau 14	Besoins des enseignants quant aux retombées de la F-C susceptibles d'améliorer la santé organisationnelle en milieu scolaire.....	139
Tableau 15	Opinions des répondants sur trois énoncés concernant la F-C.....	141

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Proposition explicative du mitan de la vie.....	61
Figure 2	Deux exemples d'engagement dans la carrière.....	75
Figure 3	Modèle de la croissance des enseignants de Fessler (1985).....	91
Figure 4	Programmes de formation continue du ministère de l'Éducation au Japon.....	101
Figure 5	Préférences des enseignants du Japon quant à leur formation continue.....	103

LISTE DES ANNEXES

Annexe A	Tableau synoptique de l'évolution de la formation continue de 1950-2000	169
Annexe B	Étapes du développement professionnel de l'enseignant en exercice selon plusieurs auteurs.....	171
Annexe C	Éléments communs liés aux trois grandes étapes de la carrière.....	173
Annexe D	Modèle de Patchett et Stern (1984).....	175
Annexe E	Questionnaire utilisé pour la présente recherche.....	177
Annexe F	Analyse comparative de deux questionnaires.....	189
Annexe G	Tableaux 12.1 à 12.8.....	206
Annexe H	Tableaux 13.1 à 13.8.....	212
Annexe I	Tableaux 14.1 à 14.3.....	218

Introduction

INTRODUCTION

Il n'y a pas si longtemps, dans les années 60-80, l'économie était basée sur l'information ou sur le traitement des données, tandis qu'aujourd'hui, aux dires de Davis (voir Morazain 1994), elle est basée sur le savoir et le service. Les gestionnaires n'ont d'autre choix que d'investir dans leur personnel et dans les ressources humaines.

Le MEQ (1996) corrobore cet état de fait et rappelle que l'école étant, depuis son origine, l'instrument de transmission des savoirs du passé est actuellement bousculée sur une mer de savoirs qui en plus de s'élargir aux frontières de la planète se renouvellent à un rythme effarant. Il ajoute qu'elle doit préparer ses élèves à naviguer dans des connaissances qui ne sont pas toutes éternelles et même développer leur capacité à organiser ces savoirs de façon créative pour développer eux-mêmes de nouvelles connaissances.

Plusieurs auteurs sont d'accord pour dire qu'il faut accorder la priorité à la formation continue; elle est devenue une nécessité pour assurer le professionnalisme ainsi qu'une pédagogie de qualité en éducation (le MEQ, 1993,1996; Goguelin, 1995; Brossard, Ferland, Francoeur, Grégoire et Marsolais, 1994; l'OCDE, 1994; le CSE, 1993; Rouche et Baker (cité dans Laurin et Jomphe, 1993); Tokuyama, 1993; Lezotte et Jacoby, 1992; Senge, 1991).

Davis (cité dans Morazain, 1994) avance qu'il faut moderniser la formation:

De nos jours, l'organisation intelligente traite le savoir. Elle se demande constamment comment le définir, l'acquérir, l'utiliser, le développer, l'appliquer, le mesurer, le multiplier dans le but de l'échanger, de le vendre, bref, d'en tirer profit de quelque façon... C'est pourquoi, la responsabilité de définir la forme d'éducation nécessaire pour qu'un pays demeure compétitif dans la nouvelle économie, incombe aux organisations. Elles doivent mettre au point elles-mêmes les outils de formation dont elles ont besoin ou les acheter d'autres entreprises ou encore du système d'éducation, car apprendre est l'affaire de toute une vie! (p. 30).

Goguelin (1995) stipule que les entreprises et les organismes privés ou publics, en partie expression de la société globale, et la formation des adultes dans les organisations évoluent parallèlement en interdépendance. Il ajoute que la société est toujours le point de départ, puisque l'éducation et la formation qui s'y pratiquent constituent un instrument d'action de cette société sur elle-même. La formation continue permet d'accélérer conjointement l'évolution du milieu et de l'individu: tout le problème est que la formation ne doit pas être perçue comme une épreuve de force, mais comme un moyen de conserver sa place et l'équilibre du système, ressentie alors comme nécessaire.

Plus près de nous, aux dires du MEQ (1996), la société québécoise fait face à un processus de changements qu'il vaut mieux influencer que subir. De plus en plus, notre environnement exige et exigera une grande capacité d'adaptation à des modifications incontournables. Voilà pourquoi, il est de mise de fournir aux enseignantes et aux enseignants, de tout âge, l'occasion de se former continuellement, afin qu'ils puissent agir davantage sur le développement de leur profession et de leurs compétences individuelles.

Selon Fields et Hehir (1995), il faut cesser de voir la formation continue comme un luxe qui peut être coupé dans les situations difficiles et la voir comme un investissement essentiel et indispensable pour permettre aux enseignants de bien préparer les élèves à être des employés productifs dans notre société.

Le Payeur (1996) constate que par le passé, la formation initiale suffisait à établir les bases nécessaires au travail de toute une vie. Dorénavant, cette conception apparaît périmée, car le personnel scolaire sent parfois que leurs connaissances et leurs compétences deviennent inadéquates. Ce phénomène du vieillissement des compétences appelé "obsolescence" exige des changements irréversibles au niveau de la formation. Faure (cité dans Le Payeur, 1996) qualifie les besoins d'une éducation continue de révolution culturelle. Il n'y a plus de rupture entre la période où l'on apprend et celle où l'on a fini d'apprendre. Il ajoute:

L'éducation prend place à tous les âges de la vie et dans la multiplicité des situations et des circonstances de l'existence. Elle reprend sa vraie nature qui est d'être globale et permanente et franchit les limites qui ont été imposées au cours des siècles. (p.47).

Pour la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (1996), la formation continue doit reposer sur l'engagement:

Il est essentiel que les enseignantes et les enseignants soient les premiers responsables de la définition de leurs besoins en formation continue, leur plein engagement en ce domaine étant à ce prix. Leur liberté étant par ailleurs délimitée par l'obligation d'être en processus de développement professionnel (p.11).

Peter Senge (1991) stipule que, présentement, peu de questions préoccupent autant les gestionnaires que l'engagement de leur personnel. Selon lui, s'il est vrai que la formation continue exige la participation volontaire de tous, qu'ils soient au début, au milieu ou à l'apogée de leur carrière, cela n'est pas toujours évident... Encore faut-il que les enseignantes et les enseignants s'engagent!

Madame Nicole Gagnon, du ministère de l'Éducation affirmait lors du Colloque sur la formation continue en éducation [65^e Congrès de l'ACFAS à l'UQTR (1997)] que la moitié des enseignants du primaire et les 2/3 des enseignants au secondaire au Québec n'ont suivi aucune activité de formation continue à l'université durant les cinq dernières années. C'est peu dire...

En effet, Fortin et Gélinas (1994, p.28) avancent que surtout en fin de carrière, plusieurs enseignantes et enseignants ont tendance à ne pas être enthousiastes ni motivés à l'idée de prendre en charge leur formation continue et cela peut avoir des conséquences sérieuses sur le succès de ces programmes et sur l'économie en général.

Laurin (1996) affirme que la nécessité de la formation continue doit s'attarder à un phénomène reconnu, celui du vieillissement de la population enseignante ou professionnelle dans nos écoles, car la dynamique interne des écoles de notre province, un peu comme ailleurs en Amérique du Nord, ne peut qu'être touchée par un tel vieillissement. Il y a lieu de se poser de sérieuses questions sur cette situation.

David et Payeur (1991) estiment que: " l'âge moyen du personnel enseignant était de 43,5 ans en 1988; en outre, les auteurs prévoient que cette tendance n'est pas près de se renverser: l'âge moyen sera de 46 à 48 ans en l'an 2000 et l'embauche ne dépassera pas 3000 personnes par an."

Birren, Robinson et Livingston (1986) avancent que les adultes plus âgés doutent souvent de leurs habiletés à bien performer dans des activités de formation. C'est pourquoi leur succès dès le début d'un programme est crucial, car s'ils se sentent efficaces (estime de soi), cela influencera leur décision de se réengager dans le futur dans d'autres activités de perfectionnement. Cependant, s'ils échouent, il en résultera la décision de décrocher du programme aussi bien que pour les programmes futurs et cela pourra compromettre leur décision de se réengager. Malgré cela, Birren, Robinson et Livingston (1986) sont convaincus que les adultes de 40-70 ans ont une forte expérience capable de les guider dans leur propre formation et ils ajoutent qu'en l'absence de la stagnation, de la maladie et de la dépression, ils devraient continuellement être capables d'améliorer leur performance au travail par la formation continue.

Il y a quatre raisons qui font que la formation continue devra devenir une attitude d'engagement, pour ainsi dire un réflexe chez le personnel enseignant. Elle permettra de suivre l'évolution des connaissances, de relever le défi pédagogique et d'amener plus loin sur les chemins des compétences l'ensemble de la population scolaire et de prêcher par l'exemple dans une société du savoir (MEQ, 1996).

Récemment, dans le cadre de la réforme de l'éducation entreprise au Québec, la ministre de l'Éducation, Madame Pauline Marois (1997) disait dans son communiqué en date du 4 février: " nous devons prendre le virage de la formation continue". La ministre ajoute:

Le renouvellement des compétences est une exigence sociale incontournable. La réponse aux besoins de formation continue appelle une offre de service diversifiée et accessible, de même qu'une plus grande cohérence des actions des divers intervenants. La formation continue du personnel enseignant en exercice est un pivot essentiel vers le succès de l'école. (p.29-30).

Voilà pourquoi la formation continue, qui est une préoccupation d'ordre social et économique, retient notre attention et soulève notre intérêt.

Chapitre premier
Problématique

1.0 Énoncé du problème

Ce chapitre comprend l'énoncé du problème, le but ainsi que les limites de la recherche, l'importance à accorder à cette étude et finalement, la manière dont la recherche sera organisée.

1.1 La formation continue: " Une nécessité "

La formation continue s'inscrit dans un grand mouvement qui s'amorce, au Québec et ailleurs, et pas seulement au niveau de l'éducation. Les médecins professionnels se perfectionnent continuellement: ils se tiennent à jour, pour assurer l'expertise dans l'exercice de leurs fonctions et pour donner des soins adéquats à leurs patients. L'industrie, quant à elle, favorise la formation de ses employés à la nouvelle technologie, aux besoins et aux exigences grandissantes du consommateur. De même, les enseignants doivent répondre aux besoins d'une éducation en constante évolution.

La Direction générale de la formation et des qualifications au MEQ (1993) avance qu'il n'y a pas de vision d'ensemble de la formation ni de balises clairement établies pour l'encadrer. Ainsi, la formation a un caractère éclaté; elle se caractérise par l'absence de structure cohérente et de plan bien défini. L'absence d'orientation en formation continue pour le personnel enseignant crée des inégalités (accès au perfectionnement et ressources disponibles) et des incohérences qui ont des effets sur la qualification du personnel enseignant et sur l'actualisation de leurs compétences professionnelles.

Il faut aussi rappeler que certaines réalités comme le statut d'emploi précaire, le vieillissement du personnel et son renouvellement et le caractère statique de la carrière d'enseignant, ont une influence sur les besoins de formation du personnel enseignant.

Le manque de vision commune et partagée en matière de formation au sein du personnel enseignant et de la direction, dans l'organisation scolaire, n'assure pas une structure cohérente pour guider une action efficace auprès des élèves. Il y a lieu, de développer la concertation entre les acteurs concernés, afin d'appuyer la mission de l'école et d'accroître la réussite scolaire.

La Commission des États généraux (1996) renchérit en avouant que bien souvent, les problèmes observés en matières d'accès ou de pertinence des services trouvent leur source dans l'absence d'orientations claires en formation continue. Le manque de concertation, la précipitation et la concurrence entre ministères et gouvernements entraînent la multiplication des programmes. Il en résulte fouillis et inefficacité. Il y a sur ce plan beaucoup de chemin à faire; les partenariats et le fonctionnement en réseau sont indispensables, puisque la diversité des lieux de formation et de ses acteurs sont incontournables.

Dans cet ordre d'idées, Brossard (1994), soutient que ce qu'il faut surtout, c'est tenter d'obtenir l'adhésion de tous et de toutes, à une vision commune, et ensuite, d'agir constamment en fonction de cette vision. Ainsi, la formation continue aura pour but de mieux actualiser cette vision de l'école (MEQ, 1993).

Selon Marsolais (cité dans Brossard et al.,1994), on est à l'heure où les employeurs de tous les domaines se voient conviés à investir davantage dans la formation continue et le développement des ressources humaines.

Le CSE (1993), quant à lui, affirme que la formation des individus est maintenant mise au premier rang des priorités sociales, par la plupart des leaders économiques et sociaux. Il en fait même la clé du développement à l'aube du troisième millénaire. Ce dernier ajoute qu'en tant que professionnels, les enseignants (es) ont la responsabilité de se tenir à jour et de maintenir leur compétence professionnelle.

Le C.S.E. (1993) est d'avis que la formation doit pouvoir répondre à des critères de qualité. Pour ce faire, les contenus éducatifs devront être adaptés, les modes de dispensation de services et de collaboration devront être repensés à la lumière des nouvelles réalités des populations desservies. Il convient de s'attacher au développement de leurs compétences, tout autant pour les rendre capables de procéder aux adaptations exigées par les nouveaux besoins que pour leur permettre une plus grande mobilité professionnelle.

Roy (1992) prétend que cette recherche de qualité, que ce soit en éducation ou dans un autre domaine, est partout; elle est devenue le leitmotiv de la vie économique, politique et sociale des diverses nations du monde.

Quant à eux, Laurin et Jomphe (1993) ajoutent que le monde de l'éducation n'échappe pas à ce courant et, pour s'acquitter de sa tâche de formation de citoyens responsables pour la société, il a emboîté le pas en prenant l'excellence pour slogan.

La qualité de la société est jugée d'après la qualité de l'ensemble des personnes qui la composent. D'où l'importance pour toute organisation scolaire de voir à fournir à la société des personnes ayant une formation de qualité.

D'après ce que Roueche et Baker (cités dans Laurin et Jomphe, 1993) ont observé dans les écoles performantes, l'organisation favorise l'évolution professionnelle de ses enseignants en mettant en place des actions de formation continue. Ces auteurs soutiennent l'opinion de Gersten et al. (cités dans Laurin et Jomphe, 1993), qui font remarquer que les efforts déployés pour renforcer l'efficacité des enseignants contribuent à élever fortement la qualité de l'enseignement.

Certes, la qualité du personnel enseignant n'est pas le seul facteur responsable de la qualité de l'éducation, elle en constitue toutefois une condition primordiale.

L'O.C.D.E. (1994) donne une nouvelle définition de la notion "qualité des enseignants" : Un enseignement de qualité doit sans cesse évoluer pour s'adapter aux nouveaux types d'élèves, aux nouvelles théories et observations relatives à l'acquisition de connaissances, aux nouvelles techniques pédagogiques et au besoin croissant de collaboration entre enseignants. La qualité des enseignants est la conséquence d'une action volontaire et d'un engagement de leur part au niveau de leur classe et de l'école.

Les résultats de leur recherche démontrent que les écoles qui présentent un niveau élevé de la qualité exceptionnelle de leurs enseignants vivent dans un contexte caractérisé par cinq éléments-clés. Un de ces éléments est l'engagement envers un perfectionnement, pas comme une fin en soi, mais comme le moyen le plus direct d'assurer la réussite des élèves. Les bons enseignants se perfectionnent sans cesse.

Les études des différents pays, par l'OCDE (1994), tout comme les propos de la Commission des États généraux (1996), le Ministère de l'éducation (1996) et le Conseil supérieur de l'éducation (1993), dépeignent le monde des enseignants comme un environnement de plus en plus complexe et changeant.

La Commission des États généraux sur l'éducation (1996) a dressé un portrait sommaire de l'évolution sociale des 30 dernières années:

"... la famille s'est transformée, l'écart entre riches et pauvres a augmenté, le pluralisme et la pluriethnicité sont devenus des données incontournables. La mondialisation des marchés a ouvert des voies nouvelles, le marché du travail s'est complexifié, les connaissances ont explosé, l'application des nouvelles technologies dépasse désormais l'imaginaire, sans compter la fin de l'état providence..." (p.9).

L'évolution de l'enseignement et de la société suscite de nouvelles exigences à l'égard des enseignants. Ces derniers sont confrontés à toutes sortes de réalités scolaires et sociales, qui ont un effet considérable sur la vie quotidienne en milieu scolaire. Cette nouvelle situation laisse transparaître des besoins de formation et exige des enseignants des compétences particulières ainsi que des habiletés à acquérir. Le fait de s'engager dans un processus de formation continue, donne également l'occasion aux enseignants de s'adapter à la clientèle étudiante qui a changée ainsi qu'aux nouvelles conceptions en vigueur dans leur discipline, et d'enrichir constamment leur répertoire de méthodes pédagogiques.

Selon Brossard et al. (1994), on ne peut cependant pas passer à côté du développement pédagogique car l'école, telle qu'on la connaît, ne réussit pas à proposer à l'ensemble des jeunes des défis suffisamment stimulants pour qu'ils aient le goût de les relever.

Le renouvellement pédagogique est nécessaire pour assurer la qualité de la pédagogie et des apprentissages chez l'élève. La formation continue permet aux maîtres d'adapter leur gestion de classe, à la réalité d'aujourd'hui, et d'accroître la réussite éducative afin de mieux répondre aux attentes, sans cesse grandissantes.

Le contexte économique difficile de ces dernières années n'a pas contribué à favoriser la formation continue. Le C.S.E. (1993) admet que les compressions budgétaires imposées au secteur de l'éducation ont un effet particulièrement négatif sur les activités de développement et d'innovation dans les milieux. Fullan et Stiegelbauer (1992) et Fullan (cité dans Lezotte et Jacoby, 1990) affirment que la formation continue du personnel menée par les commissions scolaires est potentiellement une des formes du développement du personnel les plus fortes, mais, malheureusement elle représente un autre exemple des occasions qui sont fréquemment laissées de côté, puisqu'il y a un manque flagrant d'argent.

La réduction des dépenses collectives, que l'on identifie comme " la fin des années providence", amplifie les défis qu'il faudra relever pour permettre aux services éducatifs d'évoluer et de s'adapter au nouveau contexte économique. De nouveaux défis éducatifs sont posés à l'établissement scolaire et au personnel enseignant qui y travaille. Ils renforcent la nécessité d'une formation continue pour les enseignants, permettant de mieux faire face aux réalités changeantes du milieu scolaire et de répondre aux exigences renouvelées du travail d'enseignement (MEQ, 1993, 1996).

À cet effet, un consensus se dégage des travaux récents de plusieurs organismes touchant l'éducation au Québec: il est important, voir primordial, d'assurer aux enseignants une formation en cours d'emploi leur permettant de s'adapter aux réalités changeantes de

leur univers professionnel et de soutenir leur travail qui repose sur une relation pédagogique engageante pour la personne (MEQ, 1996).

1.2 La situation actuelle en matière de formation

Rares sont les enseignants qui n'ont pas assisté, au cours de leur carrière à des sessions de perfectionnement: rattrapage, mise à jour, recyclage ou encore perfectionnement ponctuel (colloque). Présentement, d'aucuns se perfectionnent dans le seul but d'accumuler des journées de compensation à la fin de l'année scolaire ou d'augmenter leur niveau de scolarité (ce qui équivaut à une meilleure rémunération salariale), sans nécessairement réinvestir leurs nouvelles connaissances dans leur pratique éducative. Le perfectionnement donné n'a pas nécessairement pour effet d'améliorer la qualité de la pédagogie et de l'apprentissage chez les élèves.

"L'Exposé de la situation" des États généraux (1996) souligne que plusieurs ont la conviction que le perfectionnement n'est pas transformatif, i.e. qu'il n'entraîne pas de changements réels à la qualité et à l'efficacité des services éducatifs.

Le MEQ (1996) avance que l'ensemble de ces activités de formation répondent encore à des besoins, mais que d'autres types d'activités davantage intégrées à l'action se développent. À la formation classique s'ajoutent des modalités d'auto-formation, de formation par les pairs, de participation au développement pédagogique, à la recherche-action et à l'innovation.

Le MEQ (1996) fait le portrait de la situation:

Aujourd'hui, les enseignantes et enseignants en exercice ont en moyenne quatre années de scolarité de plus que celles et ceux qui "faisaient l'école" à l'époque du Rapport Parent (17 ans comparativement à 13). Ce sont les programmes de formation universitaire qui ont permis au personnel enseignant du primaire d'augmenter leur scolarité, de terminer leur formation initiale, d'acquérir une compétence dans une nouvelle discipline ou encore de poursuivre des études de deuxième et troisième cycles. Cependant, ce sont surtout des programmes de perfectionnement de premier cycle qui ont été mis en place, dès la fin des années 60, pour répondre aux exigences du MEQ ou aux demandes des commissions scolaires. (p.3).

La mise en oeuvre de programmes d'études par le MEQ et la mise à jour de ces derniers, depuis dix ans, ont également suscité de nombreuses sessions de perfectionnement suivies par la majorité du personnel enseignant.

L'évaluation des apprentissages, le projet éducatif de l'école, les énoncés de politique sur des aspects de l'organisation pédagogique, les grands enjeux sociaux, l'adaptation scolaire, la violence et les drogues sont d'autres sujets qui ont mené à des activités de perfectionnement ou d'information organisés par le MEQ, les commissions scolaires ou les syndicats d'enseignants.

Actuellement, 40% des enseignants en exercice ne sont pas titulaires d'un poste permanent et la majorité sont laissés hors champ du droit d'accès aux activités de perfectionnement mises de l'avant par les commissions scolaires. Dorénavant, la loi 90 (Québec, juin 1995) favorisant le développement de la main-d'oeuvre en obligeant les employeurs à voir à la formation continue de tous les types de personnels qu'ils emploient, vient forcer le milieu scolaire à corriger ce problème d'équité et d'efficacité qui s'était infiltré

avec la modification progressive des conditions de travail (MEQ,1996). Dans les faits, la formation continue n'est pas encore offerte aux enseignants à statut précaire par les commissions scolaires.

En bref, la formation dispensée semble répondre à des besoins essentiellement individuels et professionnels et ne favorise pas, présentement, une culture organisationnelle. Senge (1991) appuie cette affirmation en disant: " D'une certaine manière, l'apprentissage individuel n'est plus le facteur à prendre en compte. Les gens apprennent sans cesse sans que cela profite à l'organisation".

Pour faire un bilan réaliste de la situation, il faut mentionner que depuis 1993, la majorité des commissions scolaires de la région de la Mauricie-Bois-Francs du Québec ont participé à des projets expérimentaux d'élaboration et de mise en oeuvre de plans locaux de formation continue du personnel enseignant (Laurin, 1997). Des efforts sont faits et déjà, des retombées sur le développement professionnel émergent. Il reste, cependant, encore beaucoup de chemin à parcourir.

Selon le MEQ (1996), l'ensemble de ces observations appellent une révision en profondeur du concept de perfectionnement et sa substitution par celui de formation continue.

1.2.1 La formation continue: processus individuel ou collectif

Le MEQ (1996) stipule qu'au cours de sa carrière, le personnel enseignant sera amené à enrichir, à diversifier et à partager ses compétences. Il ajoute qu'il y a un juste

équilibre à atteindre au niveau de son cheminement qui doit être considéré sur les plans individuels et collectifs. L'apprentissage est individuel, mais l'éducation est une oeuvre collective... il importe de partir des besoins et motivations personnelles mais aussi tenir compte des particularités des populations scolaires desservies, des priorités locales et des encadrements pédagogiques et administratifs nécessaires à la cohérence des services.

Walker (cité dans Birren, Robinson et Livingston, 1986) avance que dans les années 70, la formation de l'individu était un processus individuel d'évaluation de son travail, de ses habiletés et de ses intérêts. À partir d'opportunités, l'individu établissait des buts et des activités de développement pour y arriver. Depuis, l'organisation a commencé à reconnaître des programmes de planification de la carrière et un espace lui est réservé dans le système des ressources humaines (Wexley et Latham, Von Glinow, Driver, Brousseau et Prince (cités dans Birren, Robinson et Livingston, 1986).

De nos jours, Fullan et Stiegelbauer (1991) mentionnent que les caractéristiques individuelles et collectives des enseignants ont un rôle déterminant à jouer dans la réalisation d'un nouveau programme de formation. Individuellement, l'enseignant est plus ou moins prédisposé à mettre en pratique l'innovation. La qualité des apprentissages (connaissances, comportements, habiletés et nouvelles croyances) dans un programme de formation dépend de la manière dont l'enseignant travaille: seul et isolé ou en collaboration avec des pairs et en équipe. La qualité de la relation entre professeur est une force dans la phase d'exécution d'activités de formation. Celle-ci génère la communication ouverte, la collégialité. le support des pairs, la surveillance des résultats, la satisfaction au travail et un meilleur moral. Tous ces éléments sont interreliés.

Selon Senge (1991), dans le phénomène de la cohésion ou unicité d'actions, les énergies s'orientent dans la même direction, il y a moins de perte. Un phénomène de résonance ou de synergie apparaît. Toujours selon lui, "La raison d'être, la vision et les efforts ne sont pas envisagés qu'en liaison avec les autres. Il ne s'agit pas de se sacrifier à un intérêt collectif, mais ce phénomène est un prolongement tout naturel des aspirations personnelles". (p.287). Senge (1991) rappelle que l'apprentissage collectif n'est rien d'autre que ce processus qui engendre l'unicité d'action et qui développe la capacité d'un groupe à créer les résultats désirés par chaque membre. " Il ajoute: Qu'il repose sur la discipline de vision partagée et qu'il nécessite la maîtrise du dialogue et de la discussion". (p.310). Les équipes réussissent à apprendre, si elles passent continuellement de l'entraînement (formation) à l'action et vice versa. La maîtrise de l'apprentissage collectif est cruciale pour la création des organisations intelligentes. Jamais elle n'a été aussi nécessaire qu'aujourd'hui.

Pour Goguelin (1995), la période 1970-1990 basée sur la formation "solidarité-participation", plutôt égalitariste restera dans la plupart des organisations, mais déjà, un nouveau courant fait son apparition (p.94). Dorénavant, elle se centrera sur les changements de comportements et de mentalités à acquérir et sur le savoir-être. "Former des têtes bien faites, aptes à tout changement, devient plus important que d'empiler une fois pour toute des connaissances spécifiques, vite obsolètes, et qui devront être actualisées". (p.78). Bien que l'objectif des bonnes relations (et leurs retombées) ainsi que le travail d'équipe demeureront, la philosophie selon laquelle chacun doit apporter ses idées, ses améliorations et ses innovations prônera. Or, l'excellence est avant tout le produit de l'effort individuel. Goguelin présente un tableau synoptique de l'évolution de la formation continue de 1950-2000; ce dernier est présenté en annexe A.

Goguelin (1995), affirme donc que le dilemme, à l'orée des années 2000, est un courant plutôt individualiste qui pilote la formation continue individuelle. Dans l'ère de la concurrence, cette philosophie, a comme objectif d'être mieux et plus que les autres, dans la perspective du pouvoir pour soi et de ce qu'il apporte. Seuls les meilleurs survivront dans une société où il y aura beaucoup d'exclus (les licenciés et ceux qui n'auront jamais réussi à y entrer), car l'excellence des uns entraîne l'exclusion des autres [Gaulejac (cité dans Goguelin, 1995)]. Il faut ajouter que ce courant d'idéologie n'est pas partagé par l'ensemble des auteurs traitant de ce sujet.

Il importe également de mentionner que certaines réalités comme le statut d'emploi précaire, le vieillissement du personnel et son renouvellement et le caractère statique de la carrière d'enseignant, ont une influence sur les besoins de formation du personnel enseignant en exercice (MEQ, 1993).

1.3 Manque d'engagement des enseignants, surtout en fin de carrière

Un nouveau défi plane dans les organisations puisque les administrateurs font face au déclin de la participation en éducation (Rice, 1986). En effet, Senge (1991) stipule que les gestionnaires sont angoissés à l'idée que leurs employés ne soient pas suffisamment motivés à s'engager.

Il semble que les enseignants, surtout en fin de carrière, soient moins enclin à participer et à s'engager dans des activités de formation continue. Les dirigeants constatent

que les enseignants ne s'impliquent pas suffisamment au sein de l'organisation (Fortin et Gélinas, 1994). Ainsi, la qualité de la pédagogie et de la vie à l'école en souffrent.

Selon le C.S.E. (1993), la démotivation et le désengagement de nombre d'acteurs de la scène éducative sont des faits reconnus. La démobilisation des différents personnels s'est d'ailleurs, au cours des dernières années, accentuée, au point que plusieurs ont perdu le goût de jouer leur rôle de façon adéquate, ayant la conviction qu'ils ne sont que des exécutants au sein du système et cela entraîne parfois de la déresponsabilisation, un repli sur soi et de l'isolement. Les enseignants travaillent souvent seuls dans leur classe et le Conseil avance qu'il faut sortir l'enseignant de son isolement, l'amener à partager et à faire un cheminement pédagogique.

Roy (1992) soutient que les effets de notre système d'éducation actuel, basé sur le taylorisme, se font sentir... Il est encore centralisé et bureaucratique, au point de démotiver les enseignants et de les amener à s'isoler progressivement. Ces derniers sont désabusés, ils n'ont plus le goût de participer et ne sont pas portés à s'engager.

Le CSE (1993) est très clair à ce sujet. Il confirme l'inaptitude du modèle de gestion actuel à atteindre les objectifs de qualité et d'efficacité commandés par les nouveaux besoins éducatifs et sociaux et sur la nécessité de se référer à un autre paradigme.

Le mode de gestion actuelle encourage la fragmentation et la dispersion des actions, ce qui compromet la nécessaire adhésion aux visées collectives d'éducation.

La révision des orientations relatives à la formation continue du personnel enseignant se distingue des vagues précédentes en ce que l'on renonce à l'approche " de haut en bas", celle des plans de perfectionnement où sont proposées "les bonnes façons de

faire". Cette approche hiérarchique, qui a antérieurement permis de progresser, est maintenant insuffisante (MEQ, 1996).

Laurin (1996) avance que la formation continue peut être une source de remotivation et de renouvellement pour le personnel enseignant et davantage pour le personnel plus âgé qui est souvent dépassé ou écrasé par les événements. Il ajoute:

Ces enseignants âgés, sans généraliser, ne sont plus les enseignants fringants d'il y a 20 ans. Assagis, pondérés, ralentis, peut-être attachés dans une quasi routine sécurisante, ballotés par les changements qui affectent l'école, ils s'accrochent souvent à une sécurité d'emploi, heureux et malheureux, oubliant quelquefois la jeunesse de leur clientèle. La problématique de l'enseignant âgé révèle une complexité surprenante: du vieillissement biologique au vieillissement psychologique, de sa capacité à absorber les changements, à se remotiver, à s'ajuster aux changements de comportements des jeunes en quête d'un bonheur mal identifié, d'une remise en question personnelle aux remises en question forcée par l'organisation, aux préjugés professionnels et sociaux, aux changements dans leur vie personnelle, mariage, famille et enfants, il arrive un âge où la vie exige qu'on revoie d'un autre oeil à peu près toute ses composantes.(p.10-3).

Huebner (cité dans Laurin, 1996) stipule que l'école n'est pas organisée pour la vie relative à l'enseignement, puisque d'aucuns se demandent après quelques années, ce qu'ils font dans ce métier et voudraient bien s'en sortir au plus vite. Plusieurs sont fatigués, usés, "en burnout" ou désillusionnés. Le feu sacré qui animait les enseignants jadis, s'est vite transformé en une usine taylorisée où la routine s'est installée. Huebner (cité dans Laurin, 1996) ajoute:

Survivre comme un robot ou crever à petit feu comme enseignant après tant d'années d'expérience poserait fort éloquentement la question du vieillissement et de la désillusion de l'enseignement. Avec le temps, les enseignants ont désappris à parler, à se parler et à communiquer. Les horaires les ont envahis... Les enseignants ont donc appris à travailler seuls ou à peu près isolés... Ils ont tendance à se réfugier dans les éléments efficaces de leur passé en comptant à rebours le

temps qui reste, en années, en mois, en jours. On ne se demande pas ce qu'on va faire, on se demande pendant combien de temps, hélas, il faudra le faire... Une grande insécurité persiste, on a beau camoufler les faiblesses des enseignants qui vieillissent, quant à la défaillance au niveau de la pédagogie, il n'en demeure pas moins que dans les faits, l'accumulation des années d'enseignement use, ralentit, démotive sinon désabuse un trop grand nombre d'enseignants [Huebner (cité dans Laurin, 1996, pp.10-6)].

Evans (1989) est d'avis qu'au milieu de la carrière (approximativement vers 45 ans) les enseignants se voient prisonniers du continuum de l'enseignement. Contrairement au début de leur carrière, ils ne prévoient plus un plan de développement de leur carrière. Il en résulte une diminution marquée dans la recherche de défis d'un développement professionnel. Les enseignants s'isolent davantage. Ils ne remettent pas en cause leur compétence et ils finissent par s'accrocher aux récompenses extrinsèques. La formation, même par l'école elle-même, peut ne pas donner de bons résultats, parce que les enseignants ne sont pas suffisamment motivés. Toujours selon Evans (1989), plus on est âgé, moins on est motivé à changer et moins le superviseur a d'emprise sur la personne.

Goguelin (1995) affirme que le manque d'engagement chez les enseignants est dû à la perte d'identité individuelle et sociale ainsi qu'à la perte de repères. Cette double perte conduit à l'individualisme et entraîne un refus de la solidarité et de la participation. "Le danger n'est plus la lutte des classes mais la lutte des places". (p.105). Madelin (1994) soutient, quant à lui, que dans l'organisation post-moderne (la condition du savoir dans les sociétés les plus développées), la méfiance supplante l'entraide, et, le conflit entre pairs a éclipsé la vieille réalité salarié-patronat. Ceci explique, selon lui, à la fois la perte d'adhésion et la concurrence individualiste. L'Exposé de la situation des États généraux (1996) corrobore cet état de fait: il souligne des lacunes dans la participation d'une partie importante du personnel enseignant à des activités de perfectionnement.

Selon Shea (1991) ainsi que Birren, Robinson, et Livingston (1986), la modernisation a apporté un système de facteurs qui a mis l'emphase sur la vitesse... et sur des emplois qui exigent continuellement de nouvelles habiletés. Pitcher (1995) déclare, également, que notre époque valorise le changement et l'innovation, alors que d'autres époques ont valorisé certaines qualités, comme l'expérience ou la sagesse. Et sur ce plan, nous dit-on, les jeunes sont créatifs et les vieux stériles...

Les enseignants se plaignent souvent de ne pas avoir le temps de participer et de s'engager ailleurs que dans leur classe, puisque les programmes d'études sont trop chargés. Cette réalité est corroborée par le Rapport de la commission royale sur l'éducation de l'Ontario (1994).

Bon nombre d'enseignants se sentent incapables d'arriver à gérer leur travail; il en résulte un état de siège. Les enseignants de l'élémentaire surtout couvrent seuls tous les domaines du programme d'études, ils commencent à se sentir accablés de pression, débordés par le cumul des exigences pédagogiques, comportementales et affectives. Lorsqu'on ajoute au problème de la surcharge celui de l'isolement professionnel, le résultat compréhensible est que les enseignants peuvent être sur la défensive face aux questions de perfectionnement professionnel ou peu disposés à entreprendre des réformes.(p.5).

Bouffard (1992) abonde dans le même sens; elle stipule que le nombre d'heures de présence en classe des enseignants assure une certaine stabilité qui est jugée importante pour les élèves de cet âge, mais ne laisse que peu de temps pour le ressourcement à l'intérieur de la journée de travail.

Les résultats de la recherche de Fortin et Gélinas (1994) démontrent que selon les directeurs, plusieurs enseignants manifestent de l'essoufflement et du désengagement face à

des actions de perfectionnement, Ils n'ont pas le goût d'investir dans de nouveau changement. Ces enseignants ont été témoins, au cours de leur carrière, de plus d'une innovation imposée ou initiée par le système et auxquelles ils ont dû se soumettre. Travailler conjointement et avec dynamisme en améliorant leur compétence paraît ne pas répondre à leurs besoins.

Les gens les plus âgés sont souvent trop préoccupés par la préparation de leur retraite qu'ils anticipent (alternative financière au travail), pour avoir le goût de s'investir dans un changement comme la formation continue (Birren, Robinson, & Livingston, 1986).

Selon Fullan et Stiegelbauer (1991), Arends (1991), ainsi que David et Payeur (1991), les tentatives d'entraînement du personnel ne sont pas toujours efficaces parce que les gens sont soit endormis, stagnants et fatigués ou soit que la formation ne provient pas d'un investissement dans l'interaction ou d'une accumulation d'apprentissages pour développer une nouvelle conception et de nouveaux comportements. Ils avancent aussi que les besoins reliés à la pratique ne sont pas satisfaits, c'est tout un problème!

D'autres auteurs (Wexley, 1984; Cross, 1981; Wexly et Latham, 1981 cités dans Birren, Robinson et Livingston, 1986) sont d'accord pour dire que les travailleurs, de tout âge, ne sont pas suffisamment engagés dans des programmes de formation. Face à l'engagement, d'aucuns sont apathiques et résistants. Certains ont peur de la compétition ou peur de ne pas apprendre assez vite, tandis que d'autres se disent incapables d'apprendre (Shea, 1991).

curieux, celui-ci devient moins agile; il s'est souvent déshabitué de l'abstraction scolaire, a oublié beaucoup de choses et a plus de difficultés à en acquérir de nouvelles.

Rice (1986) a fait l'étude de certains facteurs (l'âge et la santé, le sexe, le statut marital, le caractère personnel, les expériences positives ou éprouvantes qui laissent de bons souvenirs ou des cicatrices difficiles à oublier...) qui influencent les vieux adultes à participer en éducation. Selon elle, les activités de formation offertes ne répondent pas toujours aux besoins des enseignants à cause de leur différence d'âge. Leurs besoins peuvent varier énormément selon que l'enseignant se situe au début, au milieu ou en fin de carrière. Mme Rice ajoute que les personnes âgées ont tendance à être plus affligées par des conditions chroniques comme la haute pression, les problèmes cardiaques, l'arthrite et bien d'autres affections. L'OCDE (1994) rapporte que le simple fait de vieillir oblige à apprendre de nouvelles manières d'entrer en contact avec les élèves.

1.4 Historique et influence du déclin de la participation du personnel en fin de carrière

Dans leur historique du déclin de la participation du personnel en fin de carrière aux États-Unis, Birren, Robinson et Livingston (1986) stipulent que personne ne peut nier l'évidence de plusieurs changements dans le comportement du personnel âgé et ce même avant que la retraite soit entièrement institutionnalisée. Ces trois auteurs sont incapables de ne pas tenir compte de la possibilité que les résultats de la pension aient affecté les décisions de se retirer des vétérans qui ont reçu des bénéfices. La préretraite porte les employés à ne pas s'impliquer et à cesser de travailler le plus tôt possible.

Les causes du déclin de la participation du personnel en fin de carrière sont dues aux années de transition d'une économie basée presque essentiellement sur l'agriculture à une transformation industrielle de l'économie. En bref, la mécanisation, la simplification et la segmentation des tâches (le travail à la chaîne) augmentent le potentiel de substituer les travailleurs. Plusieurs secteurs modernes de l'économie ont inventé des mandats de retraite (plan), expérimenté les pensions privées et embrassé des vues scientifiques de l'incompétence des gens assez âgés.

La notion que l'âge avancé équivaut à une moindre capacité, à une moindre endurance peut être expliquée par les règles substantielles des pensions du fédéral octroyées aux militaires âgés. Elle a été adoptée autant par la norme des vieux travailleurs que par les employés de l'état.

La modernisation, l'industrialisation et les changements démographiques ont fourni une force d'impulsion au déclin initial des activités économiques des vieux travailleurs, mais les valeurs considérées par les pensions de guerres civiles ont altéré l'ensemble des comportements sur une longue période. La libération graduelle de la législation des pensions de guerres du fédéral de 1862- 1879- 1890- 1904- 1906 à 1907 a fait que l'éligibilité, jusque-là réservée aux infirmes était dorénavant octroyée à tous les survivants de la guerre dont les conditions de santé n'étaient pas parfaites. En somme , le déclin de l'implication de la vie au travail du personnel assez âgé a été attribué au changement de structure dans l'économie aussi bien qu'aux pensions développées par des règles de retraite mandatées et inflexibles, particulièrement comme une réponse aux demandes des travailleurs comme une reconnaissance juste et équitable (Haber, 1978 cité dans Birren, Robinson & Livingston, 1986).

Les nouvelles habiletés requises par la technologie, la première place laissée à la vitesse, et la standardisation des tâches de travail font que c'est plus difficile pour les travailleurs âgés de compétitionner. Cowgill (cité dans Birren, Robinson et Livingston, 1986) stipule que dans l'argument de la modernisation, il y a un élément concomitant qui affecte le statut de l'âge, c'est la croissance de la population âgée elle-même.

L'amélioration des attentes, l'immigration, les couples moins fertiles, le pourcentage des gens dans la population active augmentent sans cesse et mènent à une grande compétition au niveau des emplois dans le monde du travail. En somme, les résultats de leur analyse supporte la thèse de l'industrialisation; elle a une haute emprise et une influence marquée sur les vieux travailleurs. La pénurie des emplois peut mener l'état à déplacer les plus jeunes sur de meilleurs emplois ou à inciter les vieux travailleurs à céder leur place aux plus jeunes.

L'évaluation négative de l'âge était, à cette époque, en accord avec les théories de l'économie, de la médecine et de la science administrative. Pendant que ces stéréotypes et ces généralités peuvent encore agir pour exclure la capacité des gens assez âgés de plusieurs sphères de la vie, ces images ont mérité et justifié à des gens âgés moins fortunés, des traitements spéciaux pour leur garantir un standard minimum de bien-être. Les pensions de guerres civiles ont justifié que l'âge avancé est une raison qui peut empêcher le travail. L'âge chronologique en lui-même en arrive à être une preuve de mauvaise santé et d'invalidité.

pour les vieux vétérans a renforcé l'idéologie du remplacement des vieux. Le système de pensions militaires est devenu un système de patronnage qui rivalisait avec plus d'un programme d'assurance pour gens âgés reconnu mondialement.

L'équation des gens âgés avec l'incapacité est souvent défendue par les avocats de l'âge. Des efforts, pour déplacer les barrières de l'âge à l'emploi, sont faits pour valoriser la capacité des vieux travailleurs. Sur une longue période, toutefois, les estimations "parfois trop roses" de la santé et du fonctionnement avec l'âge amènent des risques d'amoindrir la sympathie du public à supporter l'âge avancée.

De nos jours, il y a un intérêt considérable pour assurer aux travailleurs en fin de carrière l'intégrité d'un système de pension, pour surveiller et protéger le potentiel des travailleurs âgés en temps de crise et pour promouvoir le rôle social de la population âgée. Penser que ces buts suggérés sur papier sont dignes ne sera qu'une tendance à côté de ce qui s'est fait précédemment. Il sera très difficile d'amener les gens à prendre leur retraite sur le tard. La participation de la vie au travail du personnel en fin de carrière a décliné depuis presque un siècle. En d'autres mots, la retraite a été une lente et une impressionnante histoire d'institutionnalisation, et l'inertie institutionnelle peut bien continuer de supporter la pratique de la retraite encore pour plusieurs années à venir...

Se retirer est devenu un comportement socialement accepté. Voici, selon Birren, Robinson et Livingston (1986), la tendance de la participation des hommes au travail en l'an 2000:

2% auront 65 ans et plus 9% auront entre 55 et 64 ans 50% auront entre 35 et 54 ans

Le stéréotype du vieux travailleur a encore un grand impact social, car il est tenu à la fois par les employeurs et par les vieux employés eux-mêmes. Cette situation donne de l'ampleur à la problématique qui a été soulevée. Même si la loi stipule que les employés âgés entre 40 et 70 ne devraient pas être privés des opportunités de participer à des programmes de formation, dans la pratique courante, beaucoup d'employeurs sont encore peu disposés à embaucher des personnes de 40 ans et plus ou à leur offrir une formation.

Laurin (1996), Pitcher (1995) et Shea (1991) affirment que deux conditions soutiennent une démarche de formation continue: celle de mettre fin aux stéréotypes concernant les gens âgés à propos de leur santé, de leur refus devant les innovations; ensuite, il faut croire que même âgés, les enseignants veulent s'améliorer et peuvent relever des défis.

Selon Rice (1986) et Goguelin (1995), les attentes des gens ont changé et la pré-retraite est de plus en plus populaire. Cette situation a une influence directe sur le désengagement des vieux adultes. En dépit du faible taux de participation des vieux adultes, en éducation, les statistiques démographiques de Statistique Canada démontrent que la population est de plus en plus âgée et que sa participation peut avoir d'énormes conséquences sur l'éducation ainsi que sur les ressources disponibles en éducation dans les années à venir. Treas (citée dans Birren, Robinson et Livingston, 1986) est convaincue que la pré-retraite et la retraite sont probablement les déterminants de la base du déclin de l'implication et de la participation des gens plus âgés au travail.

1.5 Vieux mythe ou culture de croyance

Pour Pitcher (1995), Shea (1991) ainsi que Birren, Robinson et Livingston (1986), il apparaît clair qu'il subsiste, depuis plusieurs décades, une culture de croyances fortement enracinée en la retraite. Elle est vue et acceptée par la société comme étant respectable, désirable, préparable, réalisable et inévitable. Cette croyance entraîne des millions de gens à renoncer au travail en faveur des loisirs et du temps libre. Des remarques d'enseignants telles que : " Il ne me reste que 2 ans à faire, alors je laisse ça aux plus jeunes," ou " Donnez la formation aux plus jeunes, ils ont plus de facilité à apprendre que nous les vieux," démontrent bien le désir qui pousse de plus en plus de gens à quitter aussitôt que possible, le monde du travail. Ils avancent que même s'il est prouvé que l'âge chronologique stipulé par la retraite est discriminatoire, i.e. que l'âge n'est pas un critère valable en soi, ce qui compte, c'est évidemment la personne, l'individu et ses talents, non son âge. Une vieille mentalité sous-tend le manque de participation et d'engagement chez les gens en fin de carrière.

Ce vieux mythe stipule que les gens âgés au travail sont invalides à performer et à être productifs à l'ouvrage. Il demeure encore présent dans les attitudes et les comportements de plusieurs dirigeants. Comme si un prétendu rapport de force existait entre l'innovation, l'énergie et l'âge...

Birren, Robinson et Livingston (1986) et Shea (1991) s'entendent pour dire que d'aucuns directeurs (employeurs) traitent les enseignants (employés), en fin de carrière, comme s'ils n'avaient plus jamais à traiter avec eux dans le futur. Ils ont l'habitude de réduire les opportunités de ceux-ci en offrant aux plus jeunes (début ou milieu de carrière)

la formation, les " jobs ", les promotions et le développement en éducation (ou au travail) puisque les employés âgés sont près de la retraite.

Rice (1986) affirme, justement, que l'engagement des gens plus âgés commence par l'intérêt que leur portent les administrateurs des organisations, alors des changements d'attitudes et de croyances semblent s'avérer nécessaires.

De son côté, Pitcher (1995) stipule que la société ne veut pas des services de l'employé en fin de carrière, elle le considère comme inemployable et fini. Elle ajoute que notre société vit avec cette fausse idée qu'il y a une corrélation parfaite entre dynamisme et âge, créativité et jeunesse, et qu'elle est devenue l'esclave du changement. Un tel mythe et une telle réalité peuvent avoir des effets pernicioseux sur la société!

1.6 Questions de recherche

Il s'agit là d'un problème complexe (Fullan & Stiegelbauer, 1992 & Shea, 1991), puisque les origines de cette tendance à ne pas s'engager réellement sont très diverses: système de gestion inadéquat avec ses conséquences, manque de motivation, culture de croyance, surcharge de travail sans parler des caractéristiques personnelles de chacun...

De cette investigation, subsistent quelques interrogations qui se définissent comme suit: Est-ce que les enseignants, de tout âge, s'engagent dans des activités de formation continue? Le font-ils pour les mêmes raisons? Ont-ils des besoins de formation continue différents selon les étapes où ils se situent au niveau de leur carrière?

Et de toutes ces interrogations auxquelles nous tenterons de trouver des réponses, une question demeure toujours présente: Existe-t-il une différence significative entre l'âge des enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire au Québec et leur engagement dans des activités de formation continue?

1.7 Objectif général de la recherche

Le but premier de la recherche est de mesurer l'engagement des enseignants du Québec dans des activités de formation continue, afin de déterminer si l'âge des enseignants au début, au milieu et fin de carrière a une incidence sur leur engagement dans des activités de formation continue au sein de leur développement professionnel en éducation. Pour que les enseignants s'engagent, indépendamment de leur âge, il importe de répondre à leurs besoins. Dans ce sens, il est pertinent de vérifier ce qu'ils attendent d'une formation continue, i.e. ce qu'ils désirent comme résultats attendus d'une formation continue qui répondraient à leurs besoins. Par le fait même, cela nous permettra de constater s'ils s'engagent pour des raisons similaires.

Pour atteindre cet objectif, il sera nécessaire de mesurer l'engagement via leur participation à une ou à plusieurs activités de formation continue suivies durant l'année scolaire 1994-1995 et de vérifier leurs attentes et leurs besoins quant aux retombées de la formation continue. En bref, il s'agit d'examiner s'il existe une relation entre l'âge et l'engagement et entre l'âge et leurs besoins quant aux retombées de la formation continue, à l'aide du test de Scheffe, et grâce à de l'information supplémentaire, à fournir des analyses conceptuelles basées sur des comportements humains.

1.8 Limites de la recherche

Cette étude recèle plusieurs limites en elle-même. La littérature disponible sur les principaux concepts à l'étude (l'âge, l'engagement et la formation continue) provient surtout des États-Unis et elle ne se limite pas au monde scolaire, bien que Delehant (1990), stipule que le passage du monde de la gestion et des affaires se transfère avantageusement au monde de l'éducation.

L'instrument utilisé est très récent; validé par jugement d'experts, il fut très bien reçu et apprécié par la communauté scientifique. Il n'y a pas encore de document existant sur ses qualités métriques, parce qu'il est nouveau. Dire qu'aucune erreur n'a pu se glisser au niveau de la mesure et de la précision serait présomptueux car l'outil affecte directement la caractéristique à mesurer.

Vu la complexité du problème, il y a peut-être d'autres facteurs qui peuvent influencer le manque d'engagement. C'est un biais possible dont il faut tenir compte.

À cela s'ajoutent des facteurs qui sont venus limiter le pourcentage des répondants. Bien que la stratification des questionnaires fut faite au prorata au niveau provincial, la provenance géographique des répondants peut représenter un biais incontrôlable qui a pu affaiblir la représentativité de l'échantillon.

Mentionnons aussi que cette recherche se limite à la situation des enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire par rapport la formation continue. En bref, plusieurs facteurs viennent restreindre la généralisabilité des résultats.

1.9 L'importance de la recherche

Contribuer à éclaircir le rôle engageant des enseignants, de l'alpha à l'oméga de leur carrière, versus la formation continue dans l'ensemble de leurs pratiques éducatives est primordial et pertinent, car cette dernière a commencé à jouer et jouera un rôle important dans le développement du système éducatif présent et à venir...

Goguelin (1995) explique que la formation continue étant élément du sous-système "organisation", qui est lui-même sous-système de la société ne peuvent qu'évoluer ensemble et elles le font si vite, que cette évolution devient une suite ininterrompue de changements à vue. Il affirme que pendant la période 1970-1990, la formation continue va dans un premier temps perdurer comme avant, puis va se transformer (à partir de 1985) dans sa philosophie, passant du développement et de la promotion de la carrière chez l'homme à une philosophie de traitement curatif du malaise social et économique qui sévit présentement au niveau des sociétés développées.

Cette situation à laquelle le Québec est aussi confrontée, entraînera des modifications dans les contenus et les méthodes au regard de la formation continue. Goguelin (1995) est certain que l'on va utiliser de plus en plus la formation continue et ce qui sera demandé aux formateurs sera en liaison avec les symptômes sociaux les plus gênants. Il ajoute: " Nous pensons qu'elle évoluera vers des méthodes par sensibilisation, car elle va être influencée par la nécessité de répondre à la perte d'identité individuelle et sociale (conséquence du manque d'étayage familial et scolaire), et à la perte des repères (conséquence de la modification des valeurs, des modèles et des habitudes)." (p105.).

La Commission des États généraux sur l'éducation (1996) avance que la formation continue est devenue depuis quinze ans un sujet d'actualité économique. Les besoins en formation professionnelle, initiale et continue, en adaptation de la main-d'oeuvre (perfectionnement) et en recyclage sont devenus, pour notre pays comme pour bien d'autres, des enjeux politiques importants. La commission suppose que cette tendance ira en s'accroissant par suite de l'obligation (loi 90, sanctionnée le 22 juin 1995, favorisant le développement de la formation et de la main d'oeuvre du Québec) faite aux entreprises et aux organisations de consacrer un pourcent de leur masse salariale à la formation.

La modernisation a apporté un système de facteurs qui a mis l'accent sur la vitesse... et sur des emplois qui exigent continuellement de nouvelles habiletés. Stan Davis [cité dans Morazain (1994)], résume bien comment s'engager dans la formation continue est devenu une nécessité:

Le système d'éducation a tendance à former les gens aujourd'hui comme hier, en se limitant à la période qui va de la maternelle à l'université. Or, dans la société actuelle, apprendre est l'affaire de toute une vie. Ce n'est pas une question d'idéologie ou de moralité. Les changements technologiques se succèdent à une vitesse telle qu'il n'est plus possible de consacrer les deux premières décennies de sa vie à étudier et les quatre suivantes à mettre en pratique au travail l'enseignement reçu... (p. 31).

Le MEQ (1996) stipule que pour permettre d'amener la majorité des élèves à un niveau de fonctionnement intellectuel, qui était dans les générations précédentes l'apanage d'une élite, il faut mettre à profit l'intelligence et la créativité de celles et ceux qui "font la classe". Chaque enseignant doit être responsable du développement de ses compétences, afin de soutenir plus efficacement l'apprentissage alors que les réactions des élèves sont en mutation, que les cibles de formation évoluent et que les moyens se complexifient.

Selon Roueche et Baker (1986) des actions de formation continue constituent un des facteurs associés à la santé organisationnelle. Cette dernière est l'un des éléments-clés des écoles performantes.

Dans le cadre de la réorganisation du travail, la formation continue est une réponse aux changements; elle s'inscrit au coeur des orientations proposées par les plus hautes instances en éducation au Québec qui stipulent qu'il faut choisir la formation continue, plutôt que de la subir.

Lezotte et Jacoby (1992) disent qu'elle facilite le changement. Pour eux, se joindre au processus d'amélioration de l'école avec ses programmes de formation du personnel dans les commissions scolaires est une voie logique pour apporter des changements systématiques et significatifs ". Goguelin (1995) ainsi que Fullan et Stiegelbauer (1991) corroborent cette affirmation en disant que c'est un outil de changement, d'où l'importance d'en clarifier les objectifs et les retombées à court terme, moyen et à long terme.

Devereaux (cité dans Rice, 1986) enregistre un faible taux de participation (4%, en 1985) des adultes âgés au Canada dans des programmes en éducation. Il estime qu'en 1985, 19% de la population courante était composée d'adultes de 60 ans et plus selon Statistique Canada et il anticipe que cette proportion va grimper à plus de 30% dans les années 2015. De ce fait, considérer l'engagement des enseignants à l'apogée de leur carrière et essayer de l'augmenter est tout aussi important, puisque les administrateurs devront, dans un avenir proche, se centrer spécialement sur cette population (plus âgée) en les encourageant à participer, à s'impliquer et à s'engager régulièrement dans des activités de formation continue.

Il s'agit d'un problème important puisque d'aucuns misent sur la formation continue des enseignants, peu importe leur âge, pour améliorer la qualité de la pédagogie et des apprentissages chez l'élève dans les années présentes et à venir...

Le fait d'actualiser nos connaissances sur cette question contribuera à l'avancement de notre système d'éducation au Québec. Par l'entremise des programmes de formation continue destinés aux enseignants en exercice et de leurs orientations, nous touchons au développement de trois champs disciplinaires en éducation: la formation des maîtres, les ressources humaines et l'administration scolaire, qui sont primordiaux dans le domaine scolaire. Les résultats de ce travail permettront également de développer d'autres pistes de recherche.

1.10 Organisation de la recherche

Le premier chapitre de ce document, a été consacré à préciser le problème à l'étude, à présenter l'objectif ainsi que les questions initiales et à déterminer l'importance et les limites de cette recherche.

La conceptualisation des principaux thèmes se poursuit au second chapitre. Il définit, dans un premier temps, les concepts importants liés à cette étude. Dans un second temps, il fournit la synthèse de la revue de la littérature et par la suite, il formule des hypothèses de recherche déduites des réponses du cadre théorique et de la recension des écrits.

Le troisième chapitre, quant à lui, présente la méthodologie utilisée, i.e. le type de recherche, soit l'enquête corrélative-explicative et son approche quantitative, le plan technique des préliminaires d'introduction, l'instrument de mesure utilisé pour la collecte des données ainsi que l'échantillonnage.

La quatrième section de ce document décrit l'analyse et l'interprétation des résultats du sondage liés aux hypothèses de recherche. Elle porte sur l'engagement des enseignants dans des activités de formation continue pour l'année 1994-1995, ainsi que sur leurs perceptions quant aux retombées de la formation continue qui répondraient à leurs besoins. Leurs opinions en ce qui a trait à quelques affirmations en matière de formation continue seront également décrites et analysées sommairement.

Le dernier chapitre suggère tout d'abord une brève conclusion qui permet de résumer l'étude, de proposer quelques recommandations et d'estimer l'impact de cette démarche scientifique.

Chapitre 2
Cadre de référence

Le présent chapitre propose une revue de la littérature afin de fournir des intrants et de l'information susceptibles de mieux comprendre ce champ d'investigation: les liens possibles entre l'âge (la dynamique des différents cycles dans la carrière) des enseignants et leur engagement dans des activités de formation continue et, par la même occasion, entre leur âge et leurs besoins, plus spécifiquement quant aux retombées de la formation continue. Par l'entremise de théories et schèmes de pensée venant d'auteurs, nous tentons de fournir des éléments de réponses aux questions de recherche.

La recension qui va suivre, présente six domaines majeurs: définitions de concepts (1), mitan de la vie professionnelle (2), théorie du désengagement avec la croissance de l'âge (3), études complémentaires (4), besoins de formation associés aux différents stades de la carrière (5) et, études contradictoires (6). Ceux-ci constituent le cadre théorique de l'étude.

Tout d'abord, les termes importants liés à cette recherche seront définis, afin d'éviter toute erreur d'interprétation pour le lecteur. Il y en a trois: la formation continue, l'engagement et l'âge lié aux caractéristiques des différentes étapes de la carrière. Par la suite, nous insisterons sur les liens possibles entre l'âge et l'engagement des enseignants par l'entremise d'études corroborantes, complémentaires et contradictoires et enfin, nous nous attarderons sur les besoins de formation continue associés aux différents stades de la carrière.

2.1 Définitions de concepts liés à l'étude

2.1.1 La formation continue

La Commission des États généraux sur l'éducation (1996) avance que le terme d'éducation des adultes recouvre des besoins de formation continue très différents. Pour une meilleure compréhension du sujet, elle classe la formation en cinq catégories: alphabétisation et éducation de base, éducation populaire, formation professionnelle ou technique, recyclage et le perfectionnement nécessaire à l'acquisition de compétences personnelles et professionnelles. Cette dernière perspective intéresse plus particulièrement le présent projet.

Pour Goguelin (1995), la formation continue est un recyclage permanent pour se tenir au courant d'une évolution et ceci inclut le perfectionnement. Si l'individu à former est au-delà de l'âge de fin de scolarité, nous parlerons de formation continue des adultes ou andragogie. D'origine latine, la formation est l'action de former dont le sens primitif est de donner l'être (savoir être et savoir-faire-sociaux ou formation psychosociale) et la forme (savoir et savoir-faire). Le mot "continue" implique que, dans un monde en évolution rapide, des activités naissent et disparaissent de façon continue. Il est nécessaire pour le meilleur développement de l'homme et de l'organisation que leur ajustement se fasse aux mieux de leurs intérêts réciproques.

Unesco (cité dans Legendre, 1993) stipule que la formation continue met en cause des activités qui permettent aux individus de développer leurs connaissances et leurs capacités tout au long de leur vie et d'améliorer leurs conditions d'existence. Glykos (cité

dans Legendre, 1993) ajoute qu'elle permet aussi aux individus de s'améliorer et de se mettre à jour au niveau professionnel.

Lezotte et Jacoby (1990) ainsi que le MEQ (1994) soutiennent que la formation continue se situe dans une perspective d'éducation permanente centrée sur l'évolution interactive des axes de développement personnel, professionnel et organisationnel.

D'une manière plus précise, le MEQ (1996) désigne la formation continue comme: " l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants en exercice s'engagent en vue de mettre à jour, d'enrichir leurs compétences professionnelles et d'améliorer leurs pratiques individuelles ou collectives au regard des conditions d'apprentissage en milieu d'éducation." (p.7).

L'ensemble des actions et des activités peut être énuméré comme suit: engagement dans des cours universitaires (certificat de premier cycle, diplômes de deuxième et de troisième cycle), activités de mise à jour, colloque, auto-formation, formation par les pairs, participation au développement pédagogique, à la recherche et à l'innovation. Le MEQ (1996) souligne l'importance d'intégrer ces activités dans un plan d'ensemble intégré. Pour ce faire, il faut des orientations claires et une cohérence (un lien conducteur unissant) des activités. Il faut également un processus qui tienne compte de la dimension temporelle: planification, réalisation, application, suivi, évaluation et relance. Il est raisonnable de croire que la formation a comme objectif le développement des compétences acquises en formation initiale:

- .une solide culture générale;
- .une maîtrise des disciplines et des programmes d'étude qui y sont rattachés;

- .la connaissance des élèves, de la didactique, de la gestion de classe, des principes d'évaluation;
- .la connaissance de l'histoire de la profession (rôle social et dimension éthique) et la capacité de s'identifier à celle-ci afin de contribuer à son évolution;
- .les compétences relatives à la recherche-action et à l'innovation;
- .les habiletés relationnelles et celles liées à l'autonomie et à la créativité.

Le MEQ (1996) identifie six principes susceptibles de permettre une vision commune et partagée de la formation continue et de rallier l'ensemble des personnes et organismes concernés. Ces quelques principes simples peuvent être des points d'appui utiles à l'identification de moyens pour stimuler le développement d'une culture de la formation continue. Voici la vision de la formation continue à promouvoir selon le Ministère, elle est:

- 1) une nécessité,
- 2)un devoir professionnel,
- 3)une responsabilité collective,
- 4)un moyen et non une fin,
- 5)un processus actif,
- 6)et un esprit à transmettre aux élèves.

Dans son document, le MEQ (1996) affirme que la formation continue se rapporte à un concept plus large que celui du perfectionnement, car elle englobe la mise à jour, le perfectionnement ponctuel et elle désigne l'ensemble des actions de formation poursuivies pendant toute la période active de leur carrière. Cette notion de continuité est ce qui différencie la formation continue du perfectionnement tel qu'il a été compris jusqu'à ce jour.

2.1.2 L'engagement et ses nuances

Le MEQ (1996) précise que la formation continue demande un engagement actif de la part des principaux partenaires: les enseignants, la direction et la commission scolaire; elle doit se vivre dans une approche de consultation et de partenariat. Le Pailleur (1996) appuie cet énoncé. Elle ajoute que dans une configuration systémique de la formation continue des enseignants, l'engagement de chacun est essentiel. La définition conceptuelle de la formation continue englobe la notion d'engagement. L'attitude d'engagement, pourrait être décrite comme une disposition amenant une personne à vouloir s'investir dans le cadre d'une activité dont elle est convaincue de l'importance.

Dans sa taxonomie du domaine affectif, Legendre (1993) définit l'engagement comme un comportement qui est poussé davantage à un niveau élevé par les notions de conviction et de " certitude sans l'ombre d'un doute".

Ladrière (1995) précise que l'engagement peut-être entendu au sens de conduite ou au sens d'acte de décision, selon qu'il désigne un mode de vie dans lequel l'individu s'implique activement et se sent responsable de ce qui arrive tout en ouvrant un avenir à l'action ou qu'il désigne un acte par lequel l'individu se lie lui-même dans son être futur, à propos soit de certaines démarches ou formes d'activité à accomplir ou soit même de sa propre vie. L'analyse formelle de l'engagement consiste à rattacher ses propriétés à certaines structures fondamentales de l'être humain: structure de la temporalité (pouvoir anticipatif) d'une part et d'autre part, structure de la liberté.

Selon Ladrière (1995), l'engagement est défini de deux façons:

L'engagement comme conduite est un style de comportement enveloppant mais diffus qui se traduit par un type d'attitude qui se traduit par des actes et qui consiste à assumer activement une situation, un état de choses, une entreprise, une action en cours. Elle est un style d'existence, une façon de se rapporter aux choses, aux événements, aux autres et à soi-même, qui s'oppose aux attitudes de retrait, d'indifférence et de non-participation. Comme conduite, l'engagement comprend trois composantes importantes: la participation, la responsabilité et le rapport à l'avenir. (p.368).

La participation signifie le recouvrement de plusieurs existences: celui qui s'engage accepte de faire passer dans son existence d'autres existences, en assumant leur passé et en se proposant de préparer avec elles leur avenir. Une situation résulte de nombreuses destinées, i.e. qu'elle n'est jamais en soi un point de départ absolu, elle est toujours le produit d'interactions passées. L'implication est liée à la responsabilité.

La responsabilité: Être responsable d'une situation ou d'une action c'est devenir imputable, i.e. être prêt à en répondre, à se présenter comme le principe, à en revendiquer la qualité, à s'expliquer à son sujet, à donner ses raisons et à subir toutes les conséquences qui en découleront.

Le rapport à l'avenir: L'engagement porte sur un état de chose qui est en grande partie indépendante de la volonté de l'acteur, et quant au passé et quant à l'avenir. En bref, ce dernier hérite d'une situation qu'il assume, mais qui a été engendrée par d'autres volontés ou actions. Il ne peut façonner l'avenir à sa guise, puisque les conséquences de ses actes sont en grande partie absorbés dans un réseau complexe d'actions et d'interactions rempli d'incertitudes et d'imprévisible, qui échappent à la connaissance, ou au contrôle, ou les deux à la fois. Néanmoins, l'engagement est unificateur, car celui qui décide de s'engager

convoque à cet instant tout ce qu'il est déjà devenu, toutes les puissances dont il dispose et place d'avance ce qu'il adviendra du présent. C'est à partir des possibilités qui habitent le maintenant que se dessine la figure du futur.

L'engagement comme acte, ce n'est rien d'autre que la décision en tant qu'elle concerne l'être même de celui qui décide. L'engagement-acte est localisé et précis, elle a toute la densité d'une prise de position qui, dans un instant donné, lie effectivement un avenir. Dans un acte d'engagement, l'individu se met en jeu, partiellement ou totalement. Dépendamment qu'il s'engage dans une organisation, dans une profession, dans un parti politique, à l'égard d'une personne [engagement mutuel affectif], d'une valeur ou d'un choix de vie [forme d'engagement la plus décisive]. (p.369).

Toujours selon Ladrière (1995), la volonté est la source et la vertu de l'engagement. C'est l'acte de la volonté libre qui donne à l'affectivité toute son envergure et qui lui permet de libérer ses puissances. L'effet de l'engagement est fondateur, car il assure l'instauration d'une forme de vie qui permet à un milieu créateur d'exister, dans lequel d'autres vies trouvent leur espace et la source à partir desquelles elles peuvent s'édifier elle-mêmes vers leur propre vocation.

Pour Roueche et Baker (cités dans Laurin et Jomphe, 1993), en éducation, l'engagement signifie la consécration totale à la carrière choisie en appréciant le processus enseignement/apprentissage comme une façon valable de répondre aux objectifs assignés par la société. L'engagement, c'est aussi la conviction que les élèves doivent avoir pour exploiter leur potentialité, et les enseignants doivent sérieusement y contribuer. S'engager veut dire " Entrer en relation avec l'autre pour l'aider à cheminer dans sa carrière".

Senge (1991) stipule que l'engagement est personnel, c'est une attitude (modèle mental) qui provient d'une réaction naturelle d'enthousiasme pour une vision et d'une liberté laissée à tous de faire leurs propres choix. Le mouvement peut réellement compter sur la personne engagée, car elle fera tout ce qu'il faut pour que la vision, l'activité ou le programme de la formation continue devienne une réalité. Le Rapport de l'OCDE (1994) mentionne que l'engagement est une force motrice; elle est la qualité qui rend toutes les autres qualités possibles.

La participation fait partie intégrante du concept de l'engagement. Pour Ladrière (1995), Levesly-Evans (1988) et Rice (1986), la participation en éducation est un engagement exigeant la présence active à des activités éducationnelles. Pour Saint-Pierre (1975), la participation, c'est également un engagement actif de soi-même dans des activités au point de pouvoir les choisir, les définir et en décider. C'est sentir que son propre destin est communément partagé et relève de la responsabilité de tous au point de s'engager dans tous les champs de l'activité sociale.

2.1.2.1 Définitions opérationnelles de l'engagement

Pour Ladrière (1995), celui qui s'engage, i.e. qui décide d'entrer dans une profession en éducation, annonce qu'il est prêt à faire tout ce qui est nécessaire pour acquérir la compétence requise, pour la pratiquer de la manière la plus efficace et aussi qu'il souscrit aux valeurs qui la caractérisent. Ce qu'on attend du professionnel, ce n'est pas seulement qu'il fasse preuve d'un savoir-faire approprié, mais qu'il ait le souci de ses apprenants, qu'il leur apporte tout son dévouement, qu'il leur vienne en aide non seulement dans une relation purement instrumentale mais aussi dans une relation personnelle.

L'OCDE (1994) définit ce que devrait être l'engagement chez les enseignants de qualité:

"Les bons enseignants se sentent engagés dans leur travail. Un désir marqué d'aider leurs élèves les conduit à rechercher sans cesse des méthodes plus efficaces. Leur engagement dépasse les limites de la salle de classe, et les amène à collaborer avec d'autres enseignants de leur établissement et de leur monde professionnel." (p. 107).

Selon Roueche et Baker (1986), l'engagement est un des principaux facteurs qui motivent les enseignants. Il est aussi une caractéristique essentielle qui assure un enseignement efficace. Les résultats de leur étude démontrent que les principaux comportements d'un fort engagement chez les enseignants compétents sont les suivants:

- ils exigent que les élèves atteignent un niveau élevé de performance,
- ils orientent les élèves vers la tâche,
- ils encouragent les élèves à développer de bonnes habitudes de travail,
- ils exigent la performance et fournissent les occasions de l'atteindre,
- ils forment les élèves de façon à les rendre responsables de leurs études,
- ils aident les élèves à établir et à accomplir des buts élevés, mais réalistes,
- ils aident les élèves à devenir matures, indépendants et curieux,
- ils sont disponibles après les heures de classe,
- ils gardent des contacts avec les parents.

D'après ces mêmes auteurs, il existe un autre type d'engagement en dehors de la classe. Ce dernier correspond au temps libre que les enseignants utilisent pour planifier, préparer des activités, suivre une formation, corriger, rencontrer et encourager leurs élèves ou s'impliquer dans des activités parascolaires qui améliorent la relation maître-élève.

Senge (1991) avance que de nos jours, dans les organisations, il y a peu de membres qui adhèrent et encore moins qui s'engagent. L'engagement demeure très rare (un cas sur dix). Il ajoute qu'en observant le seul comportement au travail, il est difficile de discerner l'engagement de la collaboration sincère. La plupart des gens se situe au niveau de cette dernière et au niveau de la collaboration formelle.

La confusion règne souvent entre ces attitudes et il devient difficile de distinguer l'adhésion et l'engagement qui se situent dans la logique de la responsabilité et ses niveaux de suivisme, qui eux se situent dans la logique de l'obéissance.

Selon Senge (1991), la différence entre l'engagement et le suivisme est simple. Ceux qui s'engagent dans quelque chose veulent que celle-ci devienne réalité. Les autres acceptent qu'elle le devienne. Pourtant, il y a un monde de différences entre ces personnes et les individus qui s'engagent réellement. Senge rappelle que l'adhésion est le résultat d'un choix consenti, mais l'engagement va encore plus loin, car il implique la notion de responsabilité aussi. Être engagé, c'est y penser jour et nuit, c'est faire du projet, du programme ou de la vision, " SON PROJET, SON PROGRAMME OU SA VISION ". L'individu se l'approprie.

Senge (1991) décrit les attitudes possibles, par ordre décroissant, à l'égard d'une vision, d'une activité, d'un programme ou d'un cheminement.

L'engagement: implique que l'intéressé se sente responsable de la vision, de l'activité, du programme, du projet... etc. Il le veut, il s'en assure lui-même. Il change ou crée toutes les structures ou règles qui se révèlent nécessaires. Il en résulte une énergie, une passion et un enthousiasme sans commune mesure (Kiefer cité dans Senge, 1991).

L'adhésion, c'est vouloir la réalisation de la vision, du programme ou du projet, c'est agir de manière à le faire progresser. C'est faire tout ce qui est nécessaire dans l'esprit des règles existantes, mais le projet demeure votre projet.

La collaboration sincère, c'est percevoir les effets positifs de la vision, du programme, ou du projet. C'est faire ce qui est demandé, voire plus et appliquer les règles à la lettre, en exécutant dévoué.

La collaboration ou l'obéissance formelle, c'est percevoir les effets positifs de la vision, du programme, ou du projet. C'est faire ce qui est demandé, sans plus, en exécutant honnête.

L'obéissance rétive, c'est ne pas percevoir les effets bénéfiques de la vision, du programme, ou du projet. C'est faire ce qui est demandé, par peur de perdre son emploi, en chialant constamment et faisant connaître ses réserves.

La rébellion, c'est ne pas percevoir les effets bénéfiques de la vision, du programme ou du projet. C'est ne pas faire ce qui est demandé en disant: " vous ne pouvez m'y forcer! " Le

rebelle refuse de se plier ou il obtempère pour montrer que cela ne marche pas. Cela ne veut pas dire qu'il exprime tout haut son opposition, mais ses propos sont généralement réservés aux conversations informelles.

L'apathie, c'est n'être ni pour ni contre. C'est avoir peu d'intérêt, peu d'énergie.

2.1.2.2 Dimensions importantes de l'engagement

De ces définitions conceptuelles et opérationnelles de l'engagement, eu égard à la formation continue, se dégagent certaines dimensions importantes. L'engagement qui se traduit par un comportement pourrait se résumer comme suit: c'est une attitude, basée sur des valeurs en fonction d'une croyance, qui pousse l'individu à être consciemment et volontairement impliqué, actif et responsable, afin de s'aider soi-même et/ou de soutenir les autres en vue d'atteindre une finalité comme l'efficacité ou l'excellence. Il y a lieu d'en présenter les principaux indicateurs: (1) attitude de participation issue d'une croyance, (2) action volontaire, (3) responsabilité ou prise en charge, (4) aide et soutien, (5) l'excellence.

2.1.2.3 Indicateurs appuyés par la littérature

(1) Attitude de participation basée sur des valeurs issues d'une croyance

L'engagement est avant tout une question d'attitudes positives (Senge, 1991). Fullan et Stiegelbauer (1991) stipulent que le changement au niveau des attitudes et des croyances doit absolument précéder le changement de comportements pour qu'un changement ou une formation soit tributaire de succès.

Goguelin (1995) en accord avec cet énoncé, ajoute que l'adulte a acquis des attitudes et des valeurs basées sur des croyances et de ce fait: il réagit la plupart du temps dans le sens du renforcement de celles-ci. Il a intériorisé des rôles sociaux, i.e. une façon de se conduire avec autrui. Dépendamment de sa personnalité, il s'engagera plus ou moins, dans la formation continue.

Dans le contexte de l'engagement, Roueche et Baker (1986) soutiennent que les enseignants efficaces croient que tous les élèves sont capables d'apprendre et que, en tant qu'enseignants, ils sont en mesure de promouvoir cet apprentissage. C'est dans cet état d'esprit qu'il vont à la quête d'une formation continue qui leur permettra de découvrir de nouvelles méthodes et de nouvelles connaissances et, par le fait même, d'aider chaque élève à apprendre.

(2) Action volontaire

Senge (1991) rapporte que lorsque les gens sont engagés, la pression, la passion et l'enthousiasme qui les poussent à agir sont si forts et si impressionnants, que rien ne peut leur résister. Il la décrit comme une réelle énergie vitale. Il explique que l'engagement va de pair avec la liberté d'adhésion.

Selon Goguelin (1995), Senge (1991) et Gold (cité dans Rice, 1986), l'engagement réel demeure un choix volontaire. Une formation ressentie comme imposée suscite de la résistance. Par contre, la liberté de suivre le programme est un facteur de motivation.

Mattson (1995) et Le Payeur (1996) renchérissent en avançant qu'au niveau de la formation continue, les comportements à modifier et les actions à poser, dans une démarche de croissance pédagogique chez les enseignants, doivent être volontaires. Pour ce faire, la formation doit répondre de manière spécifique aux besoins des personnes qui la suivent.

(3) Responsabilité et prise en charge,

Fields et Hehir (1995) précisent que tous les acteurs du système doivent voir la formation continue comme une responsabilité essentielle de leur fonction. Le Payeur (1996) ajoute que l'enjeu de la formation continue est une leçon de responsabilité individuelle et collective: savoir cultiver une volonté de dépassement et d'innovations permanentes.

Il importe désormais de se placer soi-même dans une situation de formation continue, de se donner tout au long de sa vie professionnelle active des moyens d'apprentissage et de développement continus. Les destinataires doivent prendre en charge la réponse à leurs propres besoins.

Le MEQ (1996) estime qu'il est primordial que les enseignants soient les premiers responsables de la définition de leurs besoins en formation continue et de la construction de leurs compétences, c'est une question d'engagement personnel. Aux dires du Ministère, cette liberté doit être encadrée par l'obligation d'être responsable de leur propre processus de développement professionnel.

Selon Fortin et Gélinas (1994) et Senge (1991), l'engagement dans la formation continue doit aussi être perçu dans un contexte de prise en charge, où l'enseignant en exercice est capable de prendre des initiatives tout en respectant les règles du jeu, formelles et informelles.

Roueche et Baker (1986) affirment que les enseignants efficaces se font un devoir de s'engager dans la formation continue, dans le but de fournir des moyens et des occasions pour promouvoir l'apprentissage.

Pour Ladrière (1995), celui qui en face d'une situation adopte une attitude d'engagement se sent et se déclare concerné par elle. Il assume cette situation dans le mouvement de sa propre existence, lui prêtant sa substance et faisant désormais dépendre son sort de ce qui adviendra du destin qu'il a pris en charge. Il se rend responsable autant de ce qui en elle est déjà déterminé que de ce qui reste indéterminé et indéterminable et s'implique effectivement et objectivement dans ce qui se passe.

(4) Aide et soutien,

Le MEQ (1996) avance que dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui s'accélère au Québec, la formation continue est un outil qui aide et soutient les enseignants dans leur cheminement et dans leur désir d'aider les élèves à atteindre une meilleure réussite éducative. Goguelin (1995) affirme que l'engagement dans un processus de formation continue permet aux enseignants d'évoluer dans leur carrière, puisqu'elle les aide à toujours se remettre en question.

Le Ministère de l'Éducation du Danemark (1990) estime que le fait de s'inscrire dans un cheminement de formation continue, tout au long de sa carrière, est un effort conscient qui vise la production de bénéfices pour soi-même et pour les autres. La formation est orientée de manière à aider l'individu à devenir familier avec les valeurs et la réalité du monde du travail au sein de la société. Toujours selon ce Ministère, la carrière en éducation est l'ensemble des activités et des expériences d'apprentissage dans lesquelles l'individu s'engage au travail et qui deviennent pour lui une grande partie de sa vie.

Le Payeur (1996) affirme que pour maintenir la qualité de son engagement dans des actions de développement d'une formation continue, c'est le soutien des collègues et de tous ces acteurs impliqués dans l'école qui est aujourd'hui indispensable.

(5) l'efficacité, l'efficience, voire l'excellence.

Senge (1991) déclare qu'une organisation composée d'un personnel engagé aurait des années-lumière d'avance en productivité et en efficience.

Le Rapport de l'OCDE (1994), et Gersten et al. (cités dans Laurin et Jomphe, 1993) avancent que la qualité des enseignants est la conséquence d'un engagement de leur part au niveau de la classe et de l'école. L'engagement envers un perfectionnement continu n'est pas une fin en soi, mais le moyen le plus direct d'assurer la réussite des élèves.

L'organisation doit se dépasser. Pour ce faire, cela exige un personnel professionnellement compétent (nécessité de la formation continue) et cela est possible si chacun se base sur un modèle d'excellence (Goguelin, 1995).

Aux dires du ministère de l'Éducation (1996), il importe de garder à l'esprit que toutes les orientations ou actions dans le domaine de la formation continue n'ont de valeur qu'en ce qu'ils contribuent à la réussite par l'élève de la formation la plus complète qu'un milieu d'éducation puisse lui permettre d'atteindre. De plus, la formation continue permet aux enseignants de développer leur profession et leurs compétences.

2.1.2.4 Synthèse des dimensions importantes de l'engagement appuyées par la littérature

Le tableau 1 présente la synthèse des dimensions importantes de l'engagement appuyées par la littérature. Il permet de voir comment les cinq indicateurs retenus sont des éléments déterminants de l'engagement pour la plupart des auteurs cités. Les indicateurs proviennent des différentes définitions conceptuelles et opérationnelles qu'ils attribuent à l'engagement. Il y a lieu de les prendre en considération. De plus, le tableau 1, présenté à la page suivante, permet de constater que la participation fait bel et bien partie intégrante de l'engagement.

Le tableau 1

Synthèse des dimensions importantes de l'engagement appuyées par la littérature

Indicateurs	Attitudes de participation issue d'une croyance	Action volontaire	Responsabilité	Aide et soutien	But: l'excellence
Auteurs:					
Le Payeur (1996)	X	X	X	X	X
MEQ (1996)	X		X	X	X
Goguelin (1995)	X	X	X	X	X
Mattson (1995)		X			
Ladrière (1995)	X	X	X	X	X
Fields et Hehir (1995)			X		
L'OCDE (1994)	X	X		X	X
Fortin et Gélinas (1994)			X		
Laurin et Jomphe (1993)	X		X	X	X
Senge (1991)	X	X	X	X	X
Fullan et Stiegelbauer (1991)	X				
Ministère de l'éduc. du Danemark	X	X	X	X	X
Rice (1986)	X	X	X		
Rouche et Baker (1986)	X	X	X	X	X

2.1.3 Âge et Adultes

Dans toute les sociétés, l'âge est un facteur important pour déterminer la façon dont les gens se conduisent. Alors, il y a lieu de définir ce concept.

Dupuis, Brunet, Hamel, St-Marie et St-Germain (1985) définissent le mot âge:

Ce mot peut recouvrir plusieurs réalités qui sont plus ou moins complémentaires les unes des autres et plus ou moins interagissantes les unes sur les autres. L'âge chronologique représente la longévité, l'âge qui indique la position d'un individu dans l'étendue de sa vie, l'âge psychologique réfère à la capacité d'adaptation d'un individu, et finalement, l'âge social réfère à la performance reliée aux rôles et aux statuts prescrits par la culture de référence. L'âge chronologique sous-tend toute cette hiérarchie de concepts (p.7).

Le terme " adulte âgé " est utilisé pour décrire les individus âgés de 40 ans et plus (Birren, Robinson & Livingston 1986). L'âge chronologique de ceux-ci varie, mais ce sont tous des gens qui se situent au milieu ou à l'apogée de leur carrière.

Pour les fins de la présente étude, nous retenons le sens des termes: début de carrière, milieu de carrière et fin de carrière pour parler de la personne en exercice qui est généralement âgée entre 20 et 65 ans. Selon Super (cité dans Quick et Quick, 1990), même si les titres et la description de l'âge, liée à ces trois phases, varient d'un auteur à l'autre, ils sont le plus souvent décrits en ces termes.

Quick et Quick (1990) font état des travaux et de la théorie d'Erikson et de ses collègues (1950-1963), des cinq stades de Miller et Form (1951), supportés par Hall et Nougaim (1968), centrés sur les comportements au travail; des cinq étapes de la croissance et du développement vocationnel de l'individu identifiés par Super (1957), ainsi que des étapes de la carrière décrites, au niveau psychologique, par Sheehy (1976), Levinson

(1978), et Gould (1978). Ils arrivent à la conclusion que bien que leurs typologies diffèrent entre-eux selon le respect de l'emphase, de la terminologie et du temps de transition entre les stades, le concept fondamental de la carrière, dans la vie au travail, a bel et bien été établi.

Burden (1990) a également fait la synthèse (voir annexe B) d'un bon nombre de recherches qui fournissent des descriptions et des aspects variés du développement professionnel de l'enseignant en exercice et ce, tout au long de sa carrière qui se partage en trois ou quatre étapes.

2.2 Études corroborantes: Relations entre l'âge et l'engagement

2.2.1 Crise du mitan de la vie professionnelle

Pour Dupuis et al. (1985), les individus en général font face, au moment de la quarantaine, à des problèmes spécifiques et vivent des situations caractéristiques. C'est ce qu'ils appellent le mitan de la vie. Selon ces auteurs, le " Mitan" de la vie professionnelle est associé à une période de crise où l'engagement des individus est en baisse. Ils adhèrent à la conception suivante:

C'est dans l'ordre des choses qu'il y ait des crises capables d'ébranler jusque dans leurs fondements les habitudes et les comportements profondément ancrés. Bien plus, puisque la vie même est un processus d'adaptation aux modifications apportées par l'âge, les circonstances et les relations, la vie adulte comprend des phases que l'on sent particulièrement éprouvantes ou cruciales, parce que ce sont des moments clefs, des points de non-retour, où ce que l'on fait ou ne fait pas entraînera une série complète de conséquences.(p.40).

Pour bien comprendre ce qu'est le mitan, ils présentent l'interaction de huit regroupements tels que proposés dans la figure 1 ci-dessous.

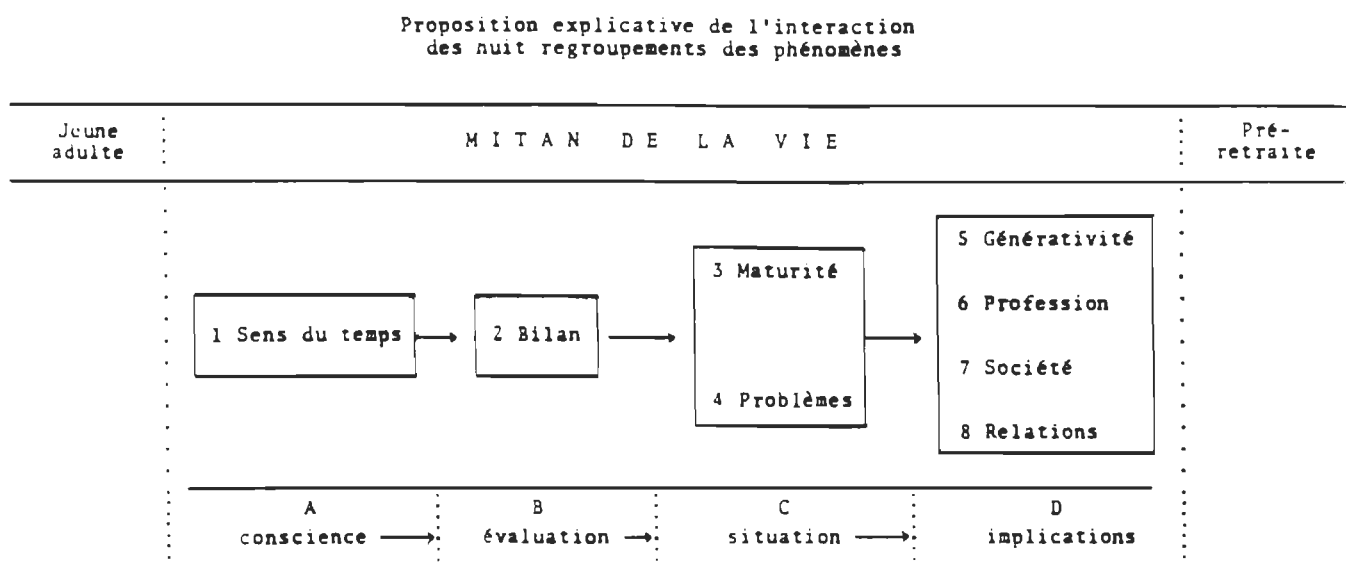


Figure 1: Proposition explicative du mitan de la vie (Dupuis et al., 1985)

Dupuis et al. (1985), Riverin-Simard (1984), Sheehy (1982) et Grand'Maison (1976) expliquent que le sens du temps est l'élément déclencheur, la prise de conscience que le temps est dorénavant limité... amène la personne à faire le bilan de ce qu'elle voulait versus ce qu'elle a réalisé.

La personne fait état de sa situation personnelle et professionnelle. De ce processus, résultent des conséquences au niveau de l'implication / action dans la vie de l'individu dans ses besoins personnels et professionnels ainsi que dans ses rôles sociaux. C'est la réorientation de la dernière chance. Ces auteurs estiment que l'établissement d'un ordre général, en ce qui a trait au moment de l'apparition du phénomène, n'est pas établi et que le sens des interactions entre les phénomènes ne peut être déterminé non plus.

Noam, Powers, Kilkenny et Beedy (cités dans Sikula, Butternut et Guvton, 1996), indiquent que même si le processus cognitif est très complexe, les individus de tous les âges vivent des expériences interpersonnelles semblables, en terme de perspectives sociales, et peuvent être au même stade de développement, malgré les différences contextuelles. Neugarten (1968): voir Dupuis et al. (1986) appuie et ajoute qu'il existe un cycle occupationnel de vie appelé " Big Ben Social". Il y a des âges spécifiques pour avoir un premier travail, pour s'établir dans la carrière, pour s'arrêter et faire le point et pour se retirer.

Huberman (cité dans Sikula et al., 1996) est grandement influencé par le travail d'Erikson. Son étude décrit comment les enseignants s'améliorent ou sont contraints de le faire avec le passage du temps et les crises normales qu'ils rencontrent en cours de route dans le milieu social et culturel. Pour Huberman, la trajectoire de la carrière doit suivre une progression linéaire, logique où chaque nouvelle phase représente un changement qualitatif unique et plus complexe dans sa forme. Tous passent par des étapes hiérarchiques, indépendamment des conditions de vie au travail qui sont propres à chacun. Pour Sheehy (1982), les périodes de crise, de rupture ou de changement constructif sont souhaitables. Elles sont synonyme d'évolution.

Cross (cité dans Birren, Robinson et Livingston, 1986) présente la progression de la carrière sur un plan de vie linéaire, dans lequel l'instruction et l'éducation est une tâche pour les jeunes, le travail pour le milieu de l'âge et le plaisir pour les plus vieux. Selon l'auteur, il y a des tâches appropriées pour chaque âge et ces dernières ne peuvent s'entremêler à tout âge.

Selon Grand'Maison (1976), il y a trois grandes phases dites normales dans la vie d'un individu:

- L'adolescent se cherche.
- L'adulte se confronte.
- Le vieillard se retrouve. (p.38).

Il est intéressant et enrichissant d'intégrer les travaux de Sikula, Buttern et Guvton (1996), Quick et Quick (1990), Burden (1990), Dupuis et al. (1985), Riverin-Simard (1984) et ceux de Sheehy (1982), puisque ces auteurs retiennent la notion du cycle de la vie et placent les différentes étapes à des âges à peu près similaires. De plus, ce sont des auteurs clefs auxquels se réfèrent l'ensemble de ceux qui s'intéressent à ce sujet.

Sprinthall, Reiman et Thies-Sprinthall (cités dans Sikula et al., 1996) estiment que la théorie d'Erikson fait le lien entre le développement psychologique et l'âge chronologique de l'individu. Ses schèmes suggèrent des points tournants dans la vie de l'adulte qui ont une relation significative avec une période de retrait, de fermeture où l'adulte cherche son identité. La théorie d'Erikson a été développée sur une base philosophique, sur une validité de construit, sur des observations multi-culturelles lors de rencontre avec ses patients cliniques. La signification de celle-ci repose sur une analyse qualitative.

Erikson (cité dans Burden, 1990) présente une théorie basée sur huit étapes universelles au niveau de la croissance psychologique dans les étapes de la vie chez l'humain. Chacune des étapes représente une crise majeure, un défi, un point tournant dans la course du destin où les besoins de confiance, d'affirmer son indépendance soit pour résoudre un sentiment de culpabilité, soit pour créer des liens avec les autres, soit pour trouver la solitude, la confiance, soit pour produire et travailler avec force et conviction ou soit pour se connaître soi-même. Seulement les trois dernières phases ont lieu chez l'adulte. Les crises ne sont pas nécessairement associées à des âges en particulier et leur développement optimal, est caractérisé par une séquence de huit résolutions avec succès. Bien que la séquence présente une série logique, ces dernières ne sont pas hiérarchiques et elles peuvent avoir lieu en n'importe quel temps de la vie. Cependant, Erikson indique, qu'en général, les périodes de crises ont lieu à l'adolescence, chez le jeune adulte et au "mitan" de la vie.

Dupuis et al. (1985) présentent les huit étapes de l'homme selon Erikson:

1. Confiance ou méfiance fondamentale
2. Autonomie ou honte et doute
3. Initiative ou culpabilité
4. Travail ou infériorité
5. Identité ou diffusion du rôle
6. Intimité ou isolement
7. Générativité ou stagnation
8. Intégrité ou désespoir

Les huit âges d'Erikson comportent des caractéristiques qui se présentent comme une dualité, en terme d'attitudes face à la vie, à soi et aux autres. La capacité de l'individu à négocier avec lui-même et son environnement joue un rôle important dans la résolution des éléments d'opposition qu'amènent les crises de l'égo.

Dans sa définition, seulement deux stades sont reliés au mitan. Il s'agit du stade de la générativité ou bien stagnation et de celui de l'intégrité ou bien du désespoir. Lorsque la période de la générativité est bien résolue, elle devrait amener le désir de se continuer chez l'individu. Elle peut dorénavant apprécier l'étendue et la richesse des possibilités dans lesquelles la vie peut encore être vécue. Une telle personne possède une attitude d'intégrité, son moi est fort et elle est prête à assumer le modèle particulier qui caractérise sa propre vie. Elle a développé la sagesse d'une préoccupation détachée, mais pourtant active. Cependant, lorsque la personne ne développe pas cette attitude de générativité, elle régresse vers une attitude de stagnation et d'appauvrissement personnel, vers un besoin obsessionnel de pseudo-intimité. De fil en aiguille, elle peut se tourner vers la dépression, le découragement et le désespoir. Ce dernier se manifeste par la peur de la mort, par une prise de conscience que le temps est devenu trop court pour s'engager dans quelque chose ou de recommencer une autre vie. Le dégoût d'essayer des routes alternatives est présent et pour s'en sortir, un temps de réflexion est nécessaire.

Plus tard, Sheehy (1982), Neugarten, Gould, Vaillant, Levinson et Vaillant (cités dans Dupuis et al., 1985) et Grand'Maison (1976) définissent l'anatomie du cycle de la vie par des périodes spécifiques variées dont les frontières sont déterminées par l'âge. Ils reconnaissent tous que la plupart du temps, au milieu de la vie, l'homme se tourne vers l'introspection et la réévaluation, car il vit des changements qui peuvent engendrer plus ou

moins de perturbations. Il fait le point, se questionne et ses interrogations touchent tous les aspects de la vie. La notion du temps devient une réalité importante. Sheehy (1982) qualifie cette remise en question d'épreuve qui survient surtout vers l'âge de 40 ans.

Pour Levinson (cité dans Dupuis et al., 1985) le cycle du mitan se divise en trois parties distinctes associées à des âges spécifiques: devenir soi-même (36 à 41 ans), la transition du mitan (40 à 45 ans), et l'entrée dans le mitan (45-60 ans). Sheehy (1982), quant à elle, situe le mitan vers l'âge de 35-45 ans.

Plus jeune, l'homme veut devenir soi-même. Avancer dans l'échelle sociale et s'affirmer au sein de la société est primordiale. Pour ce faire, Levinson constate que l'humain passe par une ou l'autre de ces cinq phases: avancement à l'intérieur d'une structure de vie stable, défaillance ou déclin dans la structure stable de vie, éclatement et essai pour une nouvelle structure de vie, avancement qui produit un changement dans la structure de vie et, structure de vie instable.

C'est à la transition du "mitan" que se situe la crise développementale modérée ou grave pour l'ensemble des personnes. À ce stade, l'homme évalue ce qu'il a accompli, eu égard à ses valeurs, et le compare à son rêve, car il prend conscience de sa propre mortalité. Il peut en résulter un sentiment de déception, puisqu'il se rend compte que sa vie était souvent basée sur des illusions. Ainsi, l'individu peut modifier le type d'implication qu'il a à son travail. Il se rend compte, qu'il a investi beaucoup de temps et d'énergie à des choses qui, après réflexion, n'étaient pas si importantes. Il ralentit ses activités. Un besoin émerge; celui d'entreprendre des changements et de nouveaux risques. Il ouvre à d'autres sphères son champ d'implication, car il réorganise sa nouvelle structure de vie ou modifie

les éléments négatifs de la présente en raison de ses nouveaux choix. L'homme a la tâche de négocier, et de se réconcilier avec ses propres polarités qui sont sources de profondes divisions: jeune-vieux, destruction-crédation, masculin-féminin et attachement-séparation. Cette dernière polarité retient particulièrement l'attention (Grand'Maison, 1976 et Sheehy, 1982).

Toujours aux dires de Levinson (cité dans Dupuis et al., 1985), attachement veut dire engagé, impliqué, participé et enraciné, tandis que la séparation se définit comme le fait d'être centré d'abord dans un monde caché à l'intérieur de son propre moi. Durant le mitan, l'homme a besoin de réduire sa grande implication et son engagement au monde extérieur, pour faire le travail de réévaluation et de désillusionnement. Il se tourne vers l'intérieur pour découvrir ce qui le trouble et le blesse. Ayant été trop engagé dans des luttes tumultueuses avec le soi et le monde, il a besoin de s'engager avec lui-même, de rétablir le courant et faire jaillir la source à nouveau. Il a besoin de temps pour choisir un nouveau chemin ou modifier l'ancien et repartir à neuf, car il constate que ses réalisations et ses habiletés ne fournissent pas une base pour un avancement éventuel (Grand'Maison, 1976).

La problématique du retrait de l'implication, de la participation et de l'engagement est un phénomène bien connu qui apparaît chez les professionnels qui complètent une première carrière au mitan de la vie. Après avoir fait le point, une structure intégrée peut émerger. Dans l'entrée du mitan, l'individu donne à ses choix un sens et un engagement renouvelé. Il se construit une structure de vie autour. En bref, l'homme retrouve son équilibre et s'efforce de vivre plus conformément à ses aspirations. C'est l'âge du mûrissement et d'une nouvelle vie plus chaleureuse et plus sereine qui commence (Levinson, voir Dupuis et al., 1985).

Cobbs, Shein, (cités dans Dupuis et al., 1985) et Sheehy (1982) appuient ce qu'avance Levinson. Selon ces auteurs, le mitan est l'âge du paroxysme de l'angoisse pour presque tout le monde et deux possibilités s'offrent à la personne qui le vit. Soit qu'elle s'enfonce à l'intérieur pour chercher et connaître ses propres profondeurs en vue de redéfinir sa vie, ou soit qu'en alternance, elle s'éclate, déborde d'énergie et s'engage dans de nombreuses activités, comme hobbies, nouvelles relations sociales ou aventures de toutes sortes, en guise d'échappatoires. Elle se consume à l'extérieur pour éviter d'avoir à découvrir la pauvreté de sa vie intérieure.

Selon le Dr Lee Stockford de Cal Tech, 80% des 2100 personnes qu'il a observées ont vécu la crise d'agitation et de frustration qu'est le mitan et approximativement une personne sur six, ne s'en n'est jamais remise complètement. Ces personnes occupaient tous des postes de professionnels en éducation (Dupuis et al., 1985).

Dupuis et al. (1985) affirment que Neugarten (1968) apporte un éclairage particulier sur l'étude des périodes de la vie, car elle a fait plusieurs recherches, auprès d'une clientèle cible composée de 2000 personnes, sur la personnalité, les modèles d'adaptation, les modèles de carrière et les normes d'âge, toujours en regard du comportement chez les adultes. Elle arrive à la conclusion que le " mitan " est une période distincte et qualitativement différente des autres périodes d'âge où une sensibilité accrue est présente face à sa propre situation, à l'intérieur d'un environnement social complexe. À cette phase, la réaffirmation de soi est le thème qui prédomine. L'emphase est mise sur la préoccupation de la vie intérieure. Il y a un mouvement qui part du monde extérieur pour s'orienter vers le monde intérieur. L'intériorisation est une caractéristique frappante.

En plus de faire l'inventaire, l'individu s'attarde à la structuration de sa vie et à la restructuration de l'expérience, qui est le résultat conscient de la nouvelle information à la lueur de ce qui a déjà été appris, pour la réalisation des buts désirés (Grand'Maison, 1976).

Sprinthall, Reiman et Thies-Sprinthall (cités dans Sikula et al., 1996) affirment qu'en 1982, Erikson a révisé ses schèmes dans les grandes lignes de sa conceptualisation. Dorénavant, les tâches qui s'opposent aux différentes étapes de la carrière peuvent être résolues avec succès ou insuccès dépendamment de l'interaction que le sujet a avec son environnement et également de la façon dont il a résolu les stades précédents. Pour Erikson, chaque étape peut être résolue sur une forte base d'amour et de liens affectifs ou sur une base antipathique; exclusité, rejet ou dégoût. Pour Sikula et al. (1996), il est clair que les théories d'Erikson sont centrées sur l'adulte lui-même par l'entremise de la question de la générativité versus la stagnation. Pour résoudre la crise du Mitan, et toutes les autres d'ailleurs, l'individu doit de se préoccuper d'intégrer, d'accepter les polarités en faisant la paix à l'intérieur de soi.

Sheehy (1982) appuie Érikson. Elle avance que l'humain doit surmonter la crise de la générativité et, par le fait même, prendre plaisir à transmettre un héritage. L'individu doit admettre la disparité entre ses ambitions et ses réalisations.

Quick et Quick (1990) stipulent qu'il est possible de synthétiser et de décrire les éléments communs liés aux trois grandes étapes de la carrière, en utilisant le travail de Hall, 1976 (voir l'annexe C). Pour ces auteurs, le début de la carrière est un temps pour s'établir dans l'organisation et tenter d'accéder à une sécurité. Tôt dans la carrière, les tâches

incluent le développement d'habiletés dans l'action et cela s'acquiert par une formation, un entraînement et un engagement qui se planifient. L'occasion d'explorer, d'exercer sa créativité et le besoin de développer un champ d'intérêt dans un domaine est caractérisée par cette période.

La mi-carrière s'étend habituellement de 30 à 50 ans. Elle est, généralement, caractérisée par une période de stabilité dans une occupation de son choix. Dans un premier temps, les tâches et les besoins sont de continuer à se construire des habiletés pour se maintenir à jour et dans un second temps, dans le but de supporter le développement des autres en ayant le sentiment de contribuer à la nouvelle génération.

Pour certains, c'est le temps de continuer à être actif et d'avoir une vision plus large de l'évolution au travail. Pour d'autres, c'est une période de maintenance. Poursuivre dans la voie qu'ils s'étaient fixée. Tandis que pour d'autres, c'est la stagnation et le déclin. La plupart des auteurs qui ont écrit sur le sujet sont d'accord pour dire que c'est un temps de réflexion, d'introspection et de réorganisation des valeurs et des concepts à propos du travail et de la famille, caractérisé par une période de crise. Crise en raison de la prise de conscience de la vieillesse du corps physique, de l'âge, de la mort et du temps qui est dorénavant limité. L'agitation, la peur et l'anxiété de ne pas pouvoir réaliser ses rêves et ambitions est confrontée à la réalité. Le mélange de stress provenant de l'organisation, de la famille à la maison et de la société est un dilemme à résoudre et l'individu doit atteindre l'équilibre (Quick & Quick, 1990; Sheehy, 1982 et Grand'Maison, 1976). Cette situation peut contribuer à une perte d'engagement temporaire ou permanente où l'individu réduit les efforts pour aider autrui. C'est aussi un temps pour être moins indulgent et moins compétitif.

En fin de la carrière, un rôle de pouvoir peut signifier: être consulté, guider et partager sa sagesse. Les tâches et les besoins se situent au niveau de l'intégration de ses propres expériences pour supporter et conseiller les autres. À l'apogée, l'efficacité de l'individu dépend de ses attitudes, des ajustements apportés et de sa réceptivité envers les jeunes membres de l'organisation. C'est également le temps d'apprendre à se détacher de l'organisation en commençant à établir des activités à l'extérieur du travail.

Selon Riverin-Simard (1984), l'adulte vit à peu près à tous les cinq ans des remises en question peu importe si le bilan de sa vie au travail est positif ou négatif. Riverin-Simard a fait une recherche triennale auprès de 786 adultes au travail de la région 03 au Québec, âgés entre 23 et 67 ans. 90% des sujets (de l'échantillon) concernés par le mitan de la vie avouent avoir passé par une période difficile. Le but de sa recherche était d'identifier un certain nombre d'étapes du vécu au travail selon les âges. Cette étude lui a permis de classifier et de présenter une trajectoire vocationnelle au fil des âges au travers d'un modèle spatial original. La trajectoire se distribue ainsi:

23-27 ans	Aterrissage travail
28-32 ans	Recherche d'un chemin prometteur
33-37 ans	Course occupationnelle
38-42 ans	Essai de nouvelles lignes directrices
43-47 ans	En quête du fil conducteur de son histoire
48-52 ans	Modification de la trajectoire
53-57 ans	Recherche d'une sortie prometteuse
58-62 ans	Transfert de champ gravitationnel
63-67 ans	Retraite

Pour Riverin-Simard (1984) le mitan est synonyme de malaise gênant pour l'adulte qui est poussé à redéfinir ses finalités. Une dissonance cognitive et émotive touchant l'identité, les buts établis et les valeurs est présente au sein de ce passage qui se veut une source potentielle de crises psychologiques. Selon elle, au mitan, le rôle de l'âge est omniprésent. Chez l'adulte de 38-42 ans, sa situation chronologique a un effet modérateur et parfois ralentisseur. Ce dernier s'inscrit dans un processus de réaménagement des illusions et dans une recomposition d'une philosophie de vie. Il s'interroge, se questionne et veut faire du changement. De 43 à 47 ans, l'adulte est en quête du fil conducteur de son histoire. C'est le tournant de sa vie. Il tente d'expliquer sa situation en étudiant les facteurs internes ou externes qui l'entourent. Plus tard, vers 53-57 ans, il se rend compte de la possibilité de continuer à s'actualiser à la recherche d'une sortie prometteuse. Enfin, de 63 à 67 ans, il songe à sa retraite.

Matteson et Ivancevich (cités dans Quick et Quick, 1990) et Sheehy (1982) corroborent cette étape critique qu'est le mitan de la vie professionnelle, où l'individu est forcé de réaliser qu'il a cessé de croître et qu'il commence à vieillir. L'âge qui amène des changements physiologiques le contraint parfois à une mobilité réduite. Pour eux, plusieurs personnes passent par l'expérience de la crise du milieu de la vie, car elles ont fait de sérieuses tentatives pour atteindre leur but. Quand, tout à coup, la peur consciente de perdre leur jeunesse, de manquer des occasions et de mourir avec des aspirations non-réalisées est omniprésente.

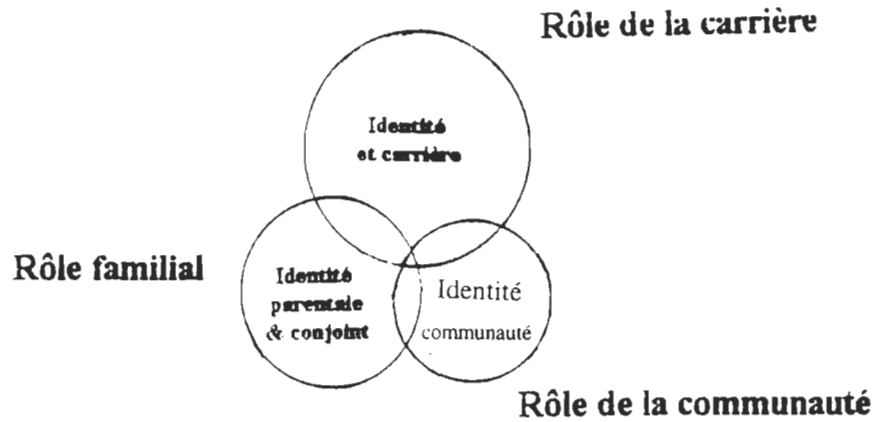
À cette étape, l'individu est particulièrement vulnérable. De l'ordre et de la sécurité, il peut facilement passer au désordre ainsi qu'à une période de changements. Durant cette étape d'évaluation et de restructuration, un processus de désengagement peut souvent avoir lieu, car les gens font le point; ils mesurent leur satisfaction et réexaminent leurs valeurs personnelles et leurs besoins, avant de faire des choix et de prendre de nouvelles décisions.

Quick et Quick (1990) stipule également que ce duel, cette crise au mitan de la vie amène l'individu à moins s'engager dans l'organisation. Ce conflit regarde leur vie, leur travail et leur famille et il exige une résolution. Atteindre l'équilibre entre son rôle au niveau de la carrière, son rôle familial et son rôle au sein de la communauté, devient son lot. Ils expliquent qu'en début de carrière, l'engagement peut être élevé, car la famille consent à faire des sacrifices sur la promesse d'obtenir le succès et la sécurité. Tandis que vers la fin de la mi-carrière et en fin de carrière, il peut arriver que l'engagement soit à son plus bas niveau au travail. Plusieurs raisons sont plausibles: soit qu'à la maison, les enfants devenus adolescents deviennent une préoccupation exigeante, soit que l'individu s'engage davantage à des niveaux: social, athlétique, religieux ou dans le bénévolat ou soit encore, que les passe-temps et la préparation active à la retraite occupent plus de temps. La figure 2 représente deux exemples d'engagement possible dans la carrière d'une personne.

Evans (1989) mentionne également que plusieurs personnes de 40-45 ans prennent un coup de vieux, puisque: " Les soucis et les préoccupations familiales et personnelles se font de plus en plus présents. Ce qu'on croirait pouvoir investir dans le travail est limité par une prise de conscience plus aiguë de la moralité, des changements biologiques, souvent par l'apparition de problèmes de santé et par les changements et le stress que créent ces nouveaux rôles familiaux, alors que les enfants sont de plus en plus absents et éloignés."

Dans le même ordre d'idées, Birren, Robinson et Livingston (1986) déclarent qu'il est prouvé scientifiquement que l'âge avancé a des effets sur la santé et par conséquent sur l'engagement. La santé associée à l'âge est un facteur qui peut empêcher les vieux travailleurs de s'impliquer ou de s'engager parce qu'ils n'ont pas le goût ou qu'ils se sentent incapables de le faire. Les conditions chroniques qui ont lieu plus fréquemment chez les employés en fin de carrière que chez les plus jeunes sont souvent la cause d'absentéisme et de nombreuses demandes pour la pré-retraite ou des sources alternatives de travail.

Haut niveau d'engagement d'une personne dans sa carrière



Bas niveau d'engagement d'une personne dans sa carrière

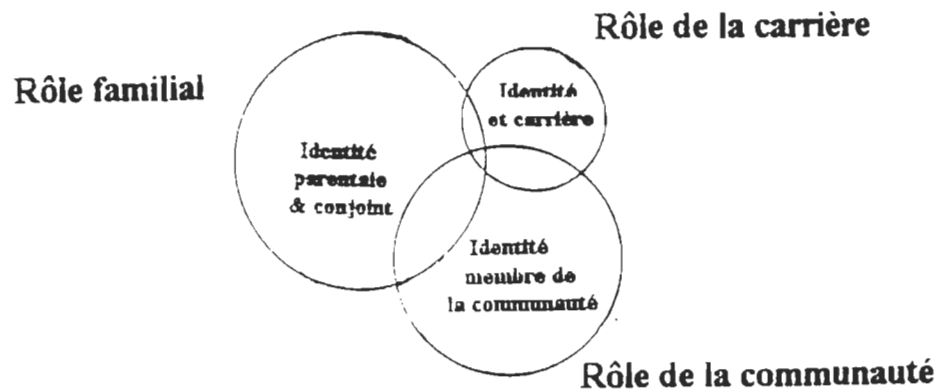


Figure 2: Deux exemples d'engagement dans la carrière (adaptée de: Douglas T. Hall. (1976). *Careers in organisations*, Goodyear Publishing, Inc., Santa Monica, CA.)

Sprinthall, Reeman et Thies-Sprinthall (cités dans Sikula et al., 1996) estiment que les travaux de Fessler et Christnten (1992) et ceux de Huberman (1993) sont équitablement représentatifs de la recherche qui a été conduite sur le développement de la carrière chez les enseignants. Ils avancent que les résultats de la recherche de Fessler et Christnten (1992), sont issus de 160 interviews auprès d'enseignants. La structure de leurs travaux, basée sur le modèle de Fessler (1985), leur a permis d'identifier huit cycles qui ne sont pas unidirectionnels: Études (1), Induction-préparation (2), construction des compétences (3), enthousiasme et croissance (4), stabilité et stagnation (5), vent dans les voiles (6), Désespoir (7) et, retraite (8). Chacun des cycles est défini par un nombre d'années d'expérience en enseignement ainsi que par des attitudes globales pour chaque étape de la carrière. Selon eux, les cycles de la carrière sont influencés par les expériences personnelles et organisationnelles, la famille, les crises et les attentes de la société et ils ont des effets sur leurs comportements.

Pour les 160 participants, les quatre premiers niveaux sont généralement caractérisés par un haut degré de motivation dans l'accomplissement de leurs tâches et par la formation de leur identité, particulièrement dans la phase de croissance et d'enthousiasme. C'était un temps pour être actif.

Les quatre suivants représentent des périodes plus difficiles où les enseignants se questionnent sur leurs propres valeurs ainsi que sur celle de l'enseignement. Souvent décrites en terme de périodes où les enseignants se sentent frustrés et désillusionnés envers leur profession. Le déclin de la satisfaction et de l'engagement au travail qui en résulte est typique du mitan de la carrière. Durant ces périodes, si l'enseignant s'engage dans son

développement professionnel, il sera revitalisé et pourra retourner à une période de croissance plus enthousiaste.

Si l'individu s'engage trop dans une ou plusieurs sphères, il en résulte une incongruité entre son propre engagement et les attentes des autres ou de l'organisation. De l'incapacité de mettre en place des priorités, en obtenant l'accord des autres, résulte une sensation chronique de frustration.

Levinson, Darrow, Klein, Levinson et Mc Kee (cités dans Burden, 1990) ont identifié des périodes de transition dans la vie de l'homme et ils décrivent un temps associé pour les événements typiques de la vie. Le modèle général du développement de l'adulte est synthétisé par Levinson, Gould et Sheehy (cités dans Burden, 1990). Leur modèle décrit les phases de la vie: la première transition commence après le passage de l'adolescence à la vie, la vingtaine et la trentaine sont caractérisées par les premiers engagements au travail, dans le mariage, la famille et dans d'autres responsabilités. C'est un temps de stabilité, de réussite, un temps où l'individu espère devenir ce qu'il veut être. Pour ce faire, il travaille afin de réaliser ses attentes. La quarantaine est une période de réflexion où l'être humain remet en question ses engagements initiaux. Il se questionne pour donner un sens à sa vie. À cette étape, la réalité, les limites de temps, les attentes non-réalisées deviennent apparentes.

C'est une remise en question où les priorités sont réexaminées. À la cinquantaine et pendant les années qui suivront, une période de restabilisation apparaît. Dorénavant, les amis, les relations prennent davantage de place. Les intérêts personnels de l'individu reçoivent plus d'attention (Burden, 1990 et Sheehy, 1982).

Gregore (cité dans Burden, 1990) a étudié le comportement des enseignants et déterminé un modèle de développement de la carrière. Il affirme que durant les quatre étapes (stage-études, croissance, maturation et plein fonctionnement professionnel) reliées à la carrière de l'enseignant, les besoins, l'engagement, les valeurs et croyances changent.

Selon lui, durant les stages, le maître démontre un engagement ambivalent. Le niveau d'engagement à l'étape de la croissance (début de carrière) semble être basé sur les attentes minimales de l'école. Plus tard, à la mi-carrière, l'enseignant mature présente habituellement un fort engagement. Cependant, les enseignants vivent souvent une période de crise qui peut être stressante ou euphorique. Le mitan est caractérisé par la réévaluation où tout est remis en question: eux-mêmes, les autres, l'environnement, leur engagement, et le système d'éducation en général. Il s'en suivra soit un déclin de l'engagement ou soit un renforcement, une lente asphyxie ou un second souffle. Finalement, en fin de carrière, le professionnel expérimenté veut apporter sa contribution à la profession tout en réalisant son plein potentiel. Il s'engage envers la profession éducative.

Newman (cité dans Burden, 1990) a interviewé les enseignants de dix écoles sur leur perception quant à leur développement professionnel. Il a classé ceux-ci selon trois catégories:

(1) Le premier dix ans d'expérience:

À cette étape, les enseignants sont généralement satisfaits de leur travail. Ils réaffirment leur décision de s'engager.

(2) Le deuxième dix ans d'expérience:

Au mitan de leur vie professionnelle, des hauts et des bas se font sentir. Plusieurs vivent des expériences négatives qui les amènent à vouloir des innovations, comme changer de niveau ou d'école pour tenter de se remotiver. Souvent encroûtés et sclérosés, la satisfaction au travail chez les enseignants décline et l'engagement aussi.

(3) Le troisième dix ans d'expérience:

Généralement mi-satisfaits, les enseignants continuent et ils présentent une certaine stabilité au travail.

Pour Peterson (cité dans Burden, 1990), ce sont davantage les enseignants de 55 ans et plus qui présentent une baisse d'énergie et d'enthousiasme qui les amènent à moins s'engager. Bien qu'ils peuvent maintenir un haut taux de courage moral, l'âge biologique se fait sentir.

Davis et Miller (cités dans Rice, 1986) affirment qu'en général, plus les gens avancent en âge, plus ils sont résistants et peu enthousiastes pour s'aventurer dans de nouvelles activités, car ces derniers ne se confient pas suffisamment. Super, Hall et Nougiam, ainsi que Veiga (cités dans Birren, Robinson et Livingston, 1986) confirment que le pourcentage de mobilité (être actif) est beaucoup plus élevé chez les jeunes que chez les vieux. Ces derniers ont tendance à maintenir leur plan de retraite. Des recherches plus récentes sur la mobilité tendent à supporter ces affirmations [Veiga, 1983; Sommers et Eck, 1977; et Byrne, 1975 (cités dans Birren, Robinson et Livingston, 1986)].

Au terme de ce qui a déjà été présenté sur le mitan de la vie professionnelle, il est possible de synthétiser la pensée des auteurs précédemment cités. Dupuis et al. (1985) ont regroupé les principaux phénomènes propres au mitan de la vie. Ces derniers sont présentés dans le tableau 2 suivant.

Tableau 2

Regroupement des principaux phénomènes propres au mitan de la vie (Dupuis et al. (1985))

Regroupement des principaux phénomènes propres au mitan de la vie			
Sens du temps	changements physiques maladie, mort finitude de la vie	Problèmes	crise d'évolution problèmes de l'adolescence dépression
Bilan	évaluation globale réalisme rétrécissement des possibilités déception de la vie solitude	Générativité	préparation des jeunes durabilité, stabilité idéal à faire survivre mentor
	désenchantement déception des réalisations limites sociales	Profession	valeur de la réussite réalisation de soi limites d'avancement réalisations
Maturité	maîtrise de soi second départ possession de ses moyens autorité et assurance système de valeurs	Société	pouvoir influence implication compétition
	expérience affirmation épanouissement affectif penser à soi	Relations	amitié amour amitiés

L'observation du deuxième tableau permet de constater qu'il y a huit principaux phénomènes propres au mitan de la vie: le sens du temps, le bilan, la maturité, les problèmes, la générativité, la profession, la société et les relations.

Ainsi, au mitan de la vie, les gens prennent conscience que le temps qui leur reste est compté. Cette situation les amène à faire un bilan de ce qu'ils ont réalisé au regard de ce qu'ils voulaient accomplir. C'est parfois une phase désespérante. Les gens cherchent des moyens pour se relancer. Ils ont généralement acquis la maturité pour le faire; l'accomplissement de leur être et leur épanouissement affectif leur permettent un second départ. Cependant, si le bilan effectué s'avère négatif ou si les possibilités sont trop limitées, les problèmes apparaissent. Il s'ensuit une période de crise caractérisée par le découragement, les grandes désillusions et le désengagement voire même le désespoir. Même les relations personnelles, avec les proches, sont remises en question. En bref, des mutations profondes s'opèrent en termes d'attitudes face à la vie, à soi et aux autres. Des solutions telles que la négociation avec le moi profond, l'adaptation et l'acceptation des dualités, doivent absolument être apportées pour que les gens éprouvent le besoin de transmettre leur héritage. Au mitan, les individus détiennent le pouvoir auquel les plus jeunes aspirent. Ils s'impliquent au niveau social afin de préparer la relève à jouer leur rôle dans la société. Assumer des rôles de mentor auprès des plus jeunes leur permet de se continuer en transmettant leurs valeurs et leurs idéaux. La réussite professionnelle prend une place nettement plus importante. En général, c'est à ce moment de la vie que l'individu accomplit ses plus grandes réalisations.

Si l'on considère que presque les trois quarts de la population enseignante de notre échantillon se situent présentement au mitan de la vie professionnelle, il y a lieu de ne pas sous-estimer l'impact de ses principales caractéristiques, associées à une période de crise, car elles peuvent avoir une réelle influence sur l'engagement des enseignants.

2.2.2 Théorie du désengagement avec la croissance de l'âge

Les docteurs Achenbaum et Bengtson (1994) proposent de reconsidérer la théorie du désengagement avec la croissance de l'âge de Elaine Cumming et William Henry (1961). Ils suggèrent de continuer à l'explorer et à la raffiner, puisqu'elle a une valeur et un mérite. Toujours selon eux, la théorie de Cumming et Henry fut la première explication multidisciplinaire spécifique et influente qui fut avancée par les chercheurs, i.e. qu'un système de déductions est issu de théories dérivées et reliées à des concepts mis ensemble pour développer une formule logique de l'explication. Elle propose d'expliquer à la fois les changements physiologiques, psychologiques et sociaux associés à l'âge en terme de processus fonctionnel.

Il importe de comprendre sa contribution et de mettre en lumière ses critiques. Les défauts apparents de la " Grande Théorie" ne doivent pas mener à rejeter la source d'hypothèses qui ne sont pas encore testées.

Bien que Achenbaum et Bengtson (1994) trouvent que cette théorie est compréhensive et audacieuse, ils sont en désaccord avec le terme " inévitable" de leur définition du désengagement qui est présenté dans le tableau à la page suivante. Trente ans après l'élaboration de la dite théorie, Achenbaum et Bengtson (1994) l'ont évaluée à l'aide

des quatre ensembles de critères (issus d'une variété de sources) suivants: théorie adéquatement logique, opérationnelle, empirique et pragmatique.

De leur analyse, il ressort que la théorie du désengagement de Cumming a vraiment une consistance très logique et elle est explicite dans ses construits et ses relations entre les concepts. Claire et parcimonieuse, elle comprend 9 postulats de base (voir Tableau 3), lesquels sont interreliés pour essayer d'arriver à un nombre minimum de postulats. Cumming et Henry ont tenté d'expliquer les changements biologiques, psychologiques et sociaux de l'âge dans un modèle simple. Jusqu'à présent, la théorie a été critiquée sur 2 aspects de la logique: l'assomption centrale sur laquelle est érigé le postulat #1 [sevrage mutuel entre la personne et la société parce que les attentes universelles de la mort apparaissent aussi fonctionnelles] et le postulat #5 [le désengagement peut être initié par la société parce qu'elle est une organisation impérative].

Même si certaines affirmations de la théorie ont été appuyées par d'autres investigations alternatives, Achenbaum et Bengtson (1994) n'ont pas que reproduit la même étude à partir des explications des initiateurs. Il demeure qu'elle n'est pas très opérationnelle. Un problème se pose, car ce n'est pas tout de soumettre des postulats et des hypothèses, il faut les vérifier empiriquement. Ces derniers ont basé leur théorie sur la sélection d'un mélange de données. Comme les critiques l'ont observé, il aurait été plus approprié d'impliquer beaucoup plus de tests et d'évaluations longitudinales. De plus, le même individu aurait dû être mesuré plus d'une fois, car il y a un développement progressif du milieu de l'âge jusqu'à la mort qui caractérise le désengagement total.

L'aspect pragmatique de la théorie de Cumming et Henry demeure sans réponse, puisque les auteurs n'ont pas estimé de faisabilité d'application pratique ou prédit des phénomènes par des explications. En bref, Achenbaum et Bengtson (1994), considère l'ouvrage " Growing Old " comme une étude impressionnante et systématique des âges. Leur théorie est imparfaite, mais Cumming et Henry ont expliqué d'une manière compréhensible les changements observables qui caractérisent le processus de l'âge chez l'humain. La théorie du désengagement est encore bien présente dans nos moeurs...

Tableau 3

Définition et postulats de la théorie du désengagement avec la croissance de l'âge

Définition: Le désengagement est un processus inévitable dans lequel plusieurs relations entre les personnes âgées et d'autres membres de la société sont graduellement sevrées et la qualité de celles qui demeurent sont altérées.

1. Malgré le fait que les individus soient différents, l'anticipation de la mort est universelle et le déclin des capacités est probable. Alors les liens sont brisés entre l'individu et les autres membres de la société.
2. Parce que les interactions créent une réaffirmation des normes, une réduction du nombre ou une variété, elles amènent une plus grande liberté du contrôle des normes qui gouvernent les comportements des gens au quotidien. Conséquemment, lorsque le désengagement est enclenché, ça devient un cercle vicieux.
3. Le processus de désengagement varie entre le genre humain, puisque le rôle primaire de l'homme aux États-Unis est central et instrumental, alors que celui de la femme est socio-émotionnel.
4. Le cycle de la vie chez l'individu présente des temps d'arrêt en raison des crises d'identité de son égo. Par exemple, le processus du vieillissement est souvent associé à un déclin au niveau cognitif. En même temps, le succès dans nos sociétés industrialisées est basé sur les habiletés et capacités cognitives. Les préjugés sur l'âge sont un mécanisme utilisé afin de s'assurer que les jeunes sont suffisamment entraînés pour assumer l'autorité. Le désengagement est initié soit par l'individu à cause des crises de l'égo ou par la société avec son organisation impérative ou par les deux simultanément.
5. Lorsque l'individu et la société sont prêts pour le désengagement, le résultat est un désengagement total. Quand ni l'un ni l'autre est prêt, il s'en suit un désengagement continu. Quand l'individu est prêt et que la société ne l'est pas, il en résulte un écart entre les attentes de l'individu et celles des membres de la société. Habituellement, l'engagement se poursuit... À l'inverse, lorsque la société est prête et que l'individu ne l'est pas, l'écart entre leurs attentes est toujours présente, mais l'engagement prend fin.
6. À cause de l'abondance des rôles prioritaires, i.e. le travail pour l'homme et le mariage et la famille pour la femme, l'espace consacrée à la vie sociale est réduite. Cela amène des crises et un manque de joie de vivre. À moins que les rôles changent, les états d'âme sont propices au désengagement.
7. Si l'individu s'aperçoit soudainement que la vie est courte et que le temps qui lui reste est sacré, s'il perçoit que le temps s'écoule et que la force de son égo est réduite, alors le processus de désengagement s'amorce pour lui.
8. De la réduction des interactions et de la perte des rôles prioritaires (hommes/femmes) résultent un changement dans la qualité des rôles que les gens ont à assumer. Un choix beaucoup plus vaste s'offre au niveau des relations interpersonnelles.
9. Le désengagement est un concept sans restriction culturelle, mais la forme que le désengagement prendra, sera toujours liée à la culture.

2.3 Études complémentaires: Relations entre l'âge, l'engagement et la formation continue

Pour certains auteurs [Sprinthall, Reiman et Thies-Sprinthall (cités dans Sikula, Buttern & Suvton, 1996); Burden (1990); Patchett et Sterns (cités dans Birren, Robinson & Livingston, 1986); Rice, 1986; Fessler (1985) et Dupuis et al. (1985)], les étapes de la carrière influencent certes le développement de l'enseignant, mais c'est un facteur d'influence parmi tant d'autres. Ils estiment que le développement de la carrière, qui passe par la formation est un aspect de la vie intimement relié avec d'autres aspects du cycle de la vie. Il semble que l'environnement dans lequel l'enseignant baigne, que ce soit au niveau social, personnel ou organisationnel, joue un rôle primordial dans la décision de s'engager ou non dans une démarche de croissance professionnelle. C'est ce qu'ils tendent à démontrer par l'entremise des études et des modèles présentés dans les pages suivantes.

2.3.1 Étude de David et Payeur (1991)

David et Payeur (1991) ont étudié le personnel enseignant âgé (+ de 35 ans). Ces auteurs sont convaincus qu'on ne peut agir globalement sur la condition enseignante, si on ne tient pas compte des effets du vieillissement des enseignants sur la poursuite des objectifs de l'organisation.

Dans l'esprit d'une réorganisation du travail, les auteurs ont questionné les enseignants sur leur situation objective de travail, actuelle et passée, sur l'évaluation personnelle de cette situation et sur leurs projets professionnels pour les cinq ans à venir. L'enquête intitulée " âge, travail et cheminement professionnel " a été réalisée par l'entremise d'un questionnaire fermé envoyé par la poste. Ces deux auteurs estiment que la

moitié des enseignants vivent difficilement leur rapport au travail, parce qu'on ne s'est pas suffisamment préoccupé des conséquences du vieillissement du personnel. Bien que les résultats de leur recherche ne soient qu'une première étape d'une étude longitudinale permettant de suivre le cheminement professionnel des 1700 participants sélectionnés, à cause de leur avance en âge, parmi les 2585 questionnaires reçus.

Les résultats de leur rapport de recherche ont permis de diviser celui-ci en quatre catégories: les passionnés, les fatigués, les satisfaits et les désabusés. Il va sans dire que les passionnés sont des gens qui s'engagent davantage que leurs collègues qui sont satisfaits, fatigués ou désabusés.

22% des répondants sont encore passionnés. Leur travail dans l'éducation est au coeur de leur existence, ils ne se voient pas ailleurs et ne vivent que pour leur travail, même si cela exige beaucoup d'eux. Ils s'engagent sans demi-mesure.

27.8% des répondants sont satisfaits de ce qu'ils font et jugent leurs conditions de travail convenables.

30.8% des répondants sont fatigués, ils se disent très engagés dans leur travail, mais ils ne savent pas combien de temps, ils pourront tenir encore.

19.2% des répondants sont désabusés ("burn-in"), mais ils demeurent quand même dans l'enseignement, faute d'alternatives réelles.

Leurs résultats démontrent également que 90% des fatigués et 73% des désabusés trouvent leur travail très stressant. Ces derniers dénoncent la lourdeur de leurs tâches et le manque de soutien. L'importance du nombre de ces deux catégories n'est pas nécessairement associé à l'âge des enseignants. Il est avant tout lié aux difficultés

inhérentes à un travail centré sur des relations humaines dans un contexte où le support reçu s'avère manifestement insuffisant, générant ainsi un stress important (David et Payeur 1991).

Les auteurs suggèrent quatre axes d'intervention dans le but d'inscrire la préoccupation du vieillissement des enseignants à l'intérieur d'une action globale sur la condition enseignante:

- 1) le perfectionnement,
- 2) la mobilité interne,
- 3) la réorientation de carrière,
- 4) l'aménagement des dernières années de la vie active.

David et Payeur (1991) en sont venus à la conclusion que le vieillissement des enseignants en exercice est une donnée qu'on ne peut plus ignorer et qu'il faut bien gérer sa carrière à tout âge.

2.3.2 Étude de Rice (1986)

Rice (1986) a, quant à elle, investigué sur les facteurs influençant la participation des adultes expérimentés dans des activités de formation en éducation. Selon elle, l'âge et la santé sont des facteurs majeurs, parmi les 16 énumérés qui peuvent avoir un effet sur la participation et l'engagement des gens plus âgés: l'âge, le sexe, le statut marital, les caractéristiques uniques telles que la personnalité, l'intelligence, les réalisations et expériences de vie, la performance et la santé ainsi que le climat, l'environnement, l'encouragement, le soutien, les ressources disponibles, le contenu et la réputation des activités proposées. À ceux-ci, Birren, Robinson et Livingston (1986), ajoutent les facteurs

suivants: l'occupation, la culture, le contexte historique [normes des générations précédentes], l'influence du groupe (s'il y a lieu), la technologie, les changements socio-économiques, les différences individuelles des gens [attitudes et croyances envers le travail], les caractéristiques personnelles [divorce, mortalité], le contenu de la multitude des programmes de formation disponibles, la structure de l'organisation, et la permanence (sécurité ou non-sécurité) de l'emploi.

À la lueur de ses investigations, Rice (1986) révèle que les performances intellectuelles ne diffèrent pas significativement entre les adultes expérimentés et les plus jeunes. La différence, c'est que les adultes plus âgés prennent généralement plus de temps pour apprendre ou pour effectuer une tâche et ils ne performant pas autant que les jeunes s'ils sont placés dans des conditions de compétition ou de vitesse. Cela peut très bien expliquer pourquoi les adultes de 40 ans et plus sont réticents à s'engager dans des programmes ou des activités éducatives organisées pour des personnes d'âges différents.

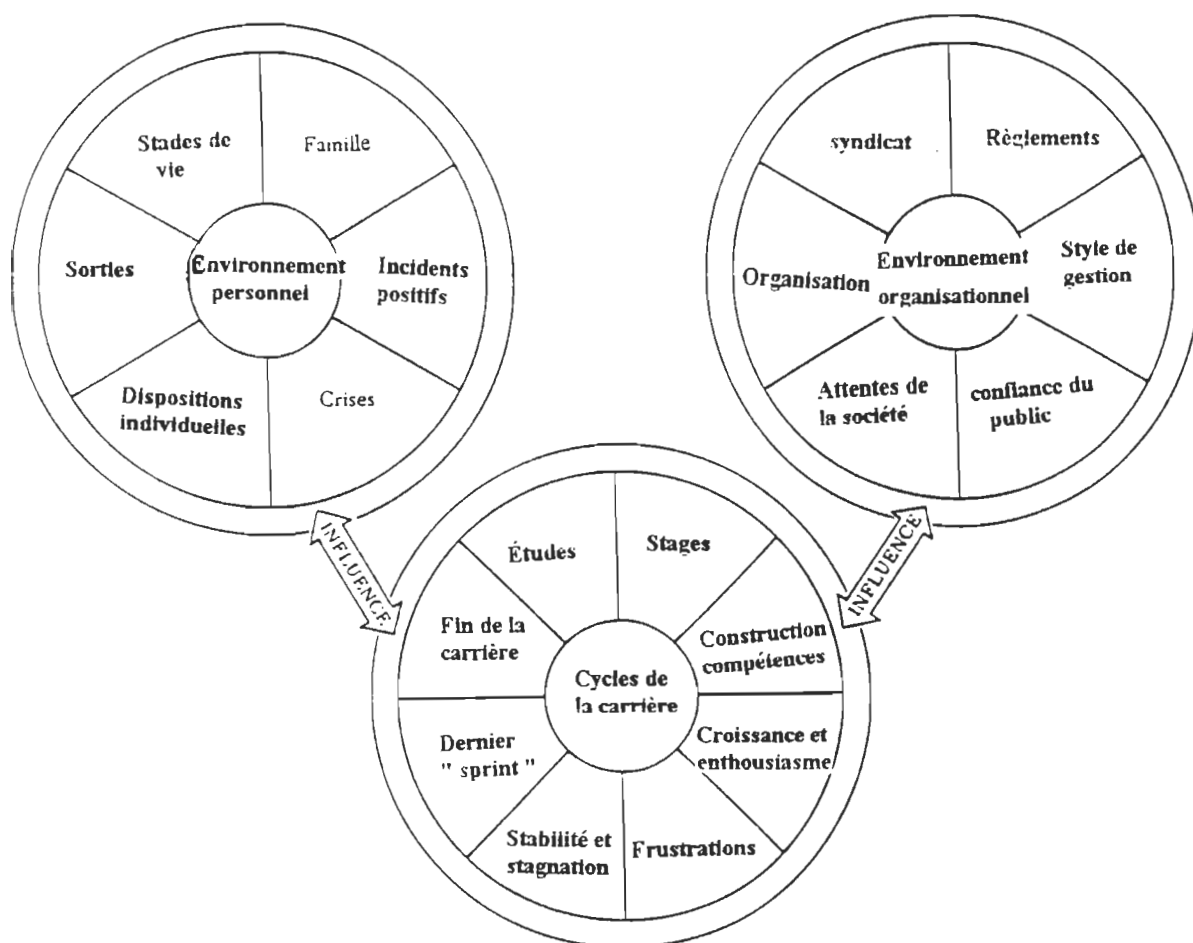
Dans le même sens, plusieurs auteurs proposent des modèles de croissance professionnelle présentant une foule de facteurs pouvant influencer sur la décision de s'engager dans une démarche de formation continue. Quelques modèles sont présentés tour à tour dans les pages qui suivent.

2.3.3 Modèle de Fessler (1985) repris par Burden (1990)

Fessler (1985), présente un modèle de croissance professionnelle par le biais de huit stades différents, par lesquels les enseignants passent: (1) stage, (2) induction, (3) construction des compétences, (4) croissance et enthousiasme, (5) frustrations, (6) stabilité

ou stagnation, (7) fin de carrière, et (8) retraite. Son modèle est cité dans les écrits de Burden (1990) et il a été repris par Burden et Christensen, en 1992, comme élément de base ayant servi à interviewer 160 enseignants. Selon Fessler (1985), le modèle présenté à la figure 3 reflète la révision de la littérature qui a été faite sur le développement de la vie de l'adulte (Cyrenbaum, 1980; Levinson et al., 1978; Sheehy, 1976; Loevinger, 1976; Fuller, 1969; & Erikson, 1959) et sur les modèles théoriques des cycles de la carrière (Krupp, 1981; Watts, 1980; Gregoric, 1973; Katz, 1972; & Unruh et Turner, 1970). L'approche qu'il présente est dynamique, i.e. qu'elle permet le va et vient, la vague dans un processus de progression, où l'enseignant peut se déplacer dépendamment de l'influence des dimensions: personnelle et organisationnelle.

Figure 3: Modèle de croissance professionnelle des enseignants par R. Fessler (1985)



Pour Fessler (1985), les cycles de la carrière répondent aux conditions environnementales. Le support, l'appui et les comportements de renforcement sont capables d'assister l'enseignant à poursuivre positivement sa carrière. Par contre, les climats conflictuels, les interférences et les pressions peuvent avoir un impact négatif sur le cheminement de carrière du pédagogue. Les facteurs d'influence sont souvent interactifs. Parmi les variables non-exhaustives qui peuvent avoir un impact positif ou négatif sur la décision de l'enseignant de s'engager tout au long de sa carrière, il y a celles liées à l'environnement personnel de l'individu: support ou pression du noyau familial, mariage, fête, héritage, religion, maladie, mort d'un être cher, perte financière, divorce, problèmes de drogue et/ou dépendance à l'alcool, perte d'un ami, crise, problème légal, dispositions cognitives, acquis cognitifs et expérientiels, relations interpersonnelles, aspirations, buts et valeurs, ses champs d'intérêts, les passe-temps, les voyages, le fait de déjà faire partie de regroupements professionnels, l'évaluation de ses priorités...etc.

Toujours selon Fessler (1985), une autre catégorie majeure influence l'enseignant à propos de son engagement à toutes les étapes de la carrière. Il s'agit de l'environnement organisationnelle de l'école et du système scolaire en général. Voici une énumération de quelques variables qui peuvent avoir un impact sur la décision de participer ou non à des activités de formation continue: les règlements au niveau local et national, le style de gestion de l'administrateur et/ou du superviseur, le support offert et le suivi de la direction, le climat général de l'organisation, les attentes des gens et la confiance de la communauté, l'atmosphère syndicale, les activités au sein d'associations professionnelles, et les systèmes de récompenses mis en place pour encourager les enseignants à progresser à chacun des cycles de leur carrière.

2.3.4 Modèle du développement de l'adulte de Dupuis et al. (1985)

Dans le même ordre d'idées, Dupuis et al. (1985) présentent une modèle de développement de l'adulte dans le processus de la carrière inspiré de Van Maanen et Schein (1977). Pour comprendre cette dynamique, de nombreux facteurs, forces et conditions qui interagissent dans le développement de la personne: le potentiel de chaque individu, les besoins, les valeurs, la personnalité, les facteurs culturels et sociaux qui sous-tendent l'aspect de l'âge et enfin, la capacité de l'être à s'adapter aux multiples situations de la vie.

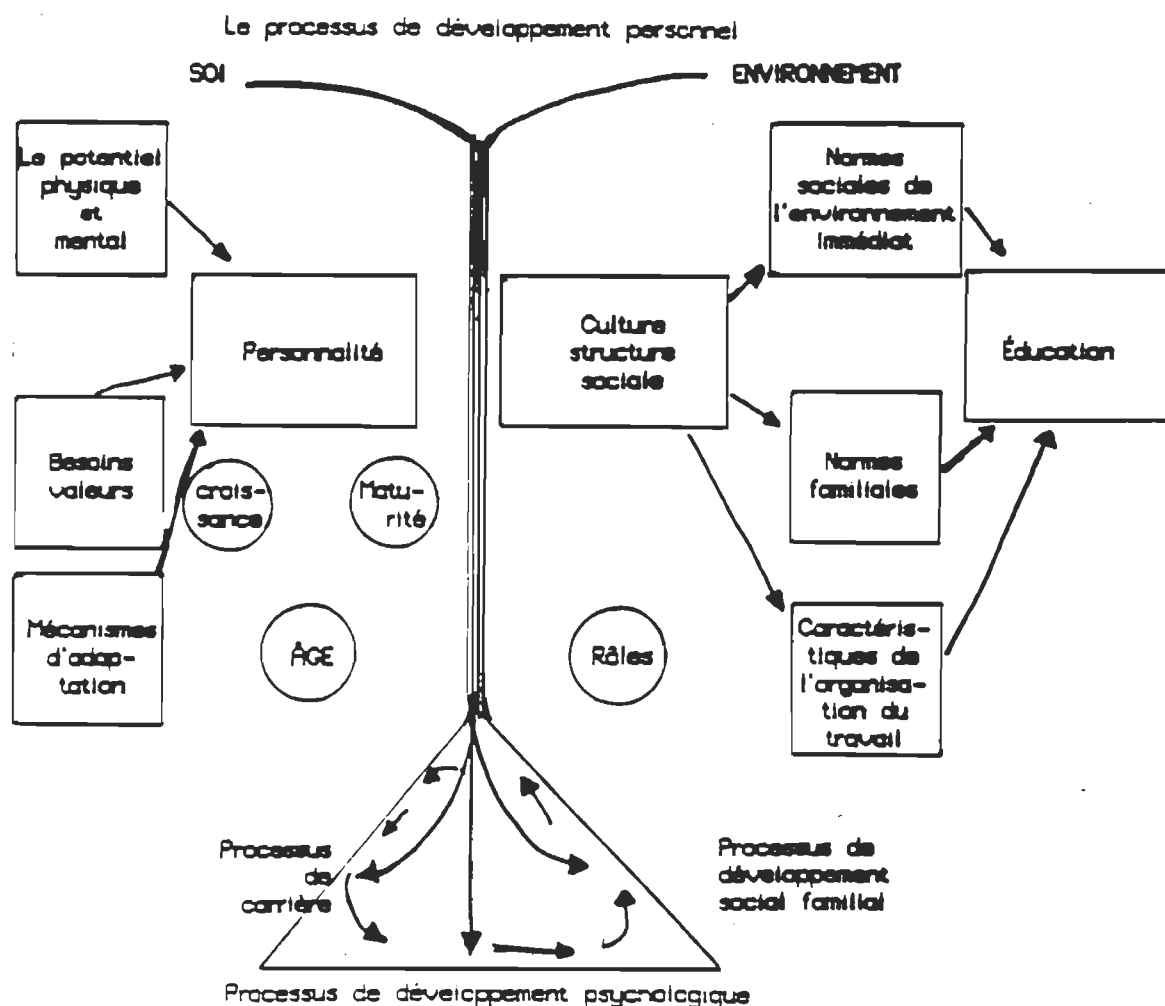
Selon eux, chaque personne vient au monde avec un bagage génétique qui influence son rapport à l'environnement. Deuxièmement, les besoins qui poussent à l'action et les valeurs qui font figure "de références et de préférences" sont deux composantes présentes à toutes les étapes de la carrière, car ils influencent les choix en ce qui a trait à tous les aspects de son cheminement. Troisièmement, les auteurs affirment que la personnalité s'organise continuellement par des attitudes et des comportements et qu'elle évolue sous l'influence de la maturation biologique et psychologique à travers un processus de croissance (expériences). Comme la personne est en constante interaction et adaptation avec son environnement, le quatrième facteur d'influence est l'aspect culturel et social. L'appartenance culturelle en soi, suscite une adhésion à un cadre prescrit.

Finalement, dans les règles, il y a lieu de mentionner les fonctions de normes d'âge, les rôles sociaux et ceux reliés à la carrière et à la famille. Les relations entre individus sont réglées en partie par les différences d'âge et les différences de statut.

Le tableau 4 représente les facteurs internes reliés au soi et les facteurs externes reliés à l'environnement. Selon Dupuis et al. (1985), c'est l'interaction de tous les éléments présents dans ce tableau qui oriente le processus du développement de l'adulte dans son cadre général.

Tableau 4

Processus du développement personnel et psychologique de l'adulte (Dupuis et al., 1985).



Lavoie - Ste-Marie

inspiré du modèle de Van Maanen et Schein (1977)

2.3.5 Modèle de Stern et Patchett (1984)

Patchett et Sterns (cités dans Birren, Robinson et Livingston, 1986) présentent un modèle qui conceptualise la progression de la carrière au milieu ou à l'apogée de la carrière d'un adulte (annexe D) dans lequel, ceux-ci peuvent continuer à développer leur carrière indépendamment d'un âge spécifique.

Selon eux, l'âge, associé aux différentes étapes de la carrière, est un facteur parmi tant d'autres: l'évolution, l'économie, les conditions offertes, la personnalité, les besoins individuels et ceux de l'organisation, la santé, les opportunités, entrée ou retour sur le marché du travail, la permanence ou la précarité de l'emploi, structure et politiques de l'organisation, éléments de contrôle et de pouvoir. La décision de s'engager dans une formation, de changer d'emploi ou de carrière, ou encore de se retirer complètement du système est directement influencée par les attitudes, qu'a l'adulte, envers la mobilité, par sa propre perception de son potentiel et finalement, par ses acquis (succès ou échecs) expérimentiels antérieurs dans le développement de sa carrière.

Ils avancent que les personnes qui entrevoient la mobilité, à l'intérieur de leur organisation avec leur organisation, et ceux qui désirent que ça change, sont susceptibles de prendre la décision d'explorer et de participer à des programmes de formation, avec des attitudes beaucoup plus positives, pour continuer de croître au niveau de leur carrière. Ces derniers sont proactifs, car ils tentent de comprendre et d'influencer leur propre vie.

Ces auteurs ont identifié quelques facteurs de motivation qui influencent significativement les gens à faire des efforts pour explorer des alternatives ou occasions dans la croissance de leur carrière.

- 1) La peur de la stagnation;
- 2) l'impatience dans la carrière;
- 3) l'insatisfaction au niveau de ses connaissances et de ses habiletés;
- 4) l'insatisfaction au niveau de ses chances d'avancement;
- 5) l'insatisfaction au niveau du salaire;
- 6) la pression familiale;
- 7) le niveau de diplôme.

Dans leur modèle, Patchett et Sterns (cités dans Birren, Robinson et Livingston, 1986) mettent l'emphasis sur le changement de l'individu dans un monde changeant. Leur vision des décisions prises, par ces derniers, au cours de leur carrière résultent des changements provenant de l'adulte, de son environnement ou de l'interaction des deux. Ils reconnaissent que l'adulte fait souvent de multiples transitions tout au long de sa carrière. Selon eux, à la fin de leur carrière, d'aucuns sont encore intéressés à croître dans leur travail. Malheureusement, les discussions passées en gérontologie se sont centrées presque exclusivement sur la décision de se retirer.

2.3.6 Modèle d'engagement de Joyce, Hersh et Mc Kibbin (1983)

Bien que Joyce, Hersh et Mc Kibbin (cités dans Arends, 1991) n'aient pas tenu compte de la variable âge dans leur modèle d'engagement, il est intéressant d'observer la classification des différents types de personnalité, qu'ils ont faite, versus l'engagement proposé sur un continuum.

Selon eux, les premières années d'enseignement pour un pédagogue sont une structure majeure pour sa socialisation. C'est là qu'il se construit une vision de lui-même comme apprenant. Il semble que les expériences vécues par l'enseignant aient un pouvoir d'influence sur "comment" il approche l'apprentissage dans sa vie personnelle et professionnelle et sur ses attitudes comportementales envers la formation.

En plus d'avoir interviewé 300 enseignants, Joyce, Hersh et McKibbin (1983: voir Arends, 1991, p.442) ont fait une enquête auprès de 3000 enseignants de la Californie en 1980. Leur objectif était d'identifier les réactions des enseignants à l'égard de la formation en cours d'emploi. Ils ont trouvé une grande variabilité au niveau de leur engagement. Cela a eu un effet sur leur développement professionnel et sur leur décision de demeurer ou non réactif quant à leur enseignement. Leur échantillon leur a permis d'identifier des types variés d'enseignants quant à leur consommation d'activité de formation. Ils ont, par la suite, établi un modèle (voir Tableau 5) qui présente un profil de cinq catégories d'enseignants qui se répartit sur un continuum, quant à leur engagement: (1) l'omnivore, (2) le consommateur actif, (3) le consommateur passif, (4) le retransmis indéniable, (5) et le retiré qui a abdiqué.

Tableau 5

Modèle d'engagement de Joyce, Hersh et McKibbin (1983: voir Arends, 1991, p.442)

- (1) L'OMNIVORE est l'enseignant qui est actif et constant. Il utilise autant les formations formelles qu'informelles pour enrichir sa vie personnelle et professionnelle. Il lit beaucoup, participe à toutes sortes de séminaires et d'ateliers et il performe dans plusieurs domaines comme l'art, le sport et les voyages.
- (2) LE CONSOMMATEUR ACTIF est l'enseignant qui est proactif, quant à ses apprentissages. Cet enseignant, quoique moins zélé que le précédent, participe à de nombreuses activités de croissance personnelle et professionnelle.
- (3) LE CONSOMMATEUR PASSIF est l'enseignant qui suit les cours et les ateliers lorsqu'ils lui sont présentés. Cependant, il n'est pas celui qui va initier ou exiger ces formations. Il s'implique modérément dans de telles activités de formation personnelle et professionnelle.
- (4) LE RETRANCHÉ INDÉLOGEABLE est l'enseignant qui est isolé. Les rares fois où il suivra des cours et des séminaires, c'est lorsqu'il sera rémunéré pour ce faire. Il n'est pas prêt à faire des efforts pour améliorer sa pratique. Habituellement, il dirige sa vie personnelle et professionnelle de la même façon depuis de nombreuses années.
- (5) LE RETIRÉ QUI A ABDIQUÉ est l'enseignant qui est totalement désintéressé des occasions de croissance personnelle. Il a de la difficulté à s'engager. Habituellement, il réplique les modèles qu'il avait établi au début de sa carrière.

2.4 Besoins de formation continue associés aux différents stades de la carrière

Plusieurs auteurs sont d'accord avec Goguelin (1995) quand il affirme que: " L'individu est maintenant perçu comme un système hypercomplexe dont les réponses à des situations semblables peuvent être très différentes, car liées à toute l'histoire de cet individu." Il importe de tenir compte de cette individualité (associée à l'âge et aux différents stades) dans notre conception de la formation continue.

Il semble que le même programme de formation continue peut ne pas convenir à tous en même temps. Laurin (1996) est d'accord avec cette affirmation, il ajoute: "Cette démarche de revitalisation est individuelle. Individuelle, parce qu'on fait souvent l'erreur de mettre dans le même panier de perfectionnement ou formation continue les jeunes et les plus expérimentés." (p.10-14).

D'aucuns éducateurs arrangent le contenu des programmes et des activités sur la base de ce qu'ils pensent que les gens ont besoin. Il importe aussi que l'éducateur estime et évalue avec les adultes leurs vrais besoins [Romaniuk (cité dans Rice, 1986)]. Ce dernier doit connaître ce que les gens veulent vraiment et leur offrir un programme réellement adapté à leurs besoins (Rice, 1986 & Fullan et Stiegelbauer, 1991).

Birren, Robinson et Livingston (1986) sont d'avis que les gestionnaires devraient évaluer les changements de capacité des employés, restructurer les tâches ou les emplois en accommodant les gens [limiter ou alterner les tâches, leur permettre de se former continuellement pour qu'ils s'adaptent aux changements ou leur offrir un travail partagé, à temps partiel ou à ½ temps], en réduisant les risques d'accidents, en éliminant les éléments

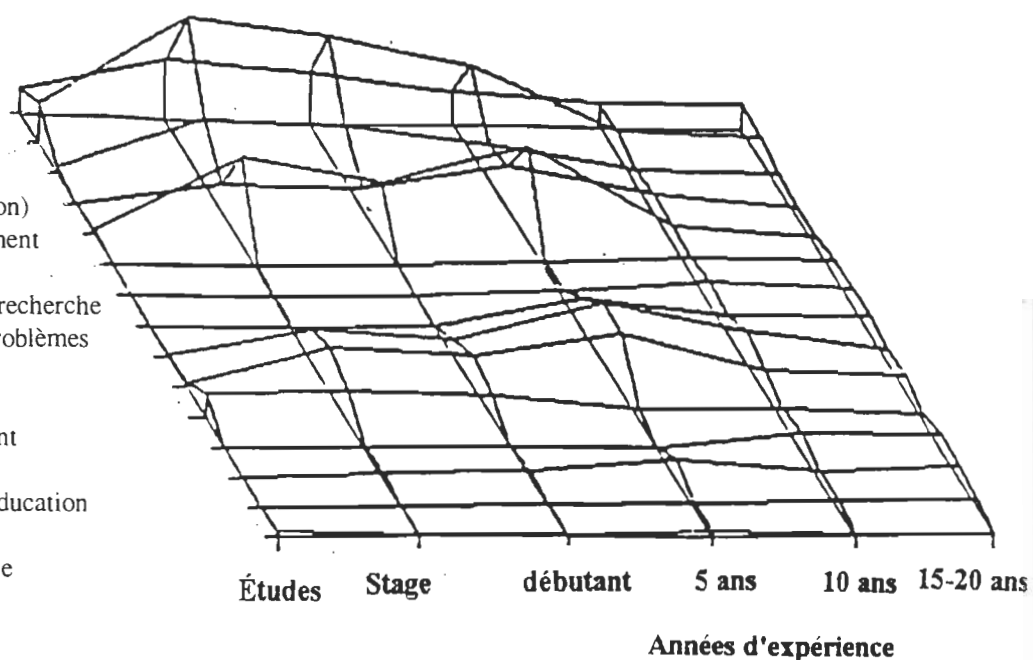
dérangeants [travail trop sédentaire, bruit, stress et frustrations] et en favorisant une formation réellement adaptée à leurs besoins. L'implication des dirigeants est évidente et un changement d'attitudes est nécessaire...

En 1983, au Japon, l'université de Hyogo fut la première à établir un programme de formation continue pour les enseignants en exercice. Par la suite, deux autres universités ont emboîté le pas. Le Ministère de l'éducation au Japon offre deux types de formation: une formation générale et une formation spéciale (Tokuyama, 1993). La figure 4 présente les deux types de formation offertes par le Ministère de l'éducation au Japon.

Une formation générale, particulièrement centrée sur les techniques utilisées par les enseignants pour performer dans les classes et résoudre des problèmes pratiques, est offerte aux différents stades de la carrière, i.e. une formation pour les pédagogues qui commencent à enseigner, une formation après cinq ans d'enseignement, après dix ans, ainsi qu'une formation pour ceux qui enseignent depuis 15-20 ans ou plus. Ces programmes spécifiques suivent l'enseignant et tiennent compte de ses propres expériences. Ils lui permettent d'acquérir de nouvelles connaissances et d'améliorer leurs propres capacités dans leur classe et dans les autres activités au sein de l'école.

FORMATION GÉNÉRALE

Éducation générale élargie
Sens de la mission
Compréhension de l'enfant
Matières à enseigner (instruction)
Développement de l'enseignement
Matériel
Promouvoir des habiletés de recherche
Habiletés en résolution de problèmes
Conseiller pédagogique
Gestion de classe
Mission du fonctionnement
Administration
Sciences humaines en Éducation
Internationalisation
Planification personnelle



FORMATION SPÉCIFIQUE

Éducation générale élargie
Sens de la mission
Compréhension de l'enfant
Matières à enseigner (instruction)
Développement de l'enseignement
Matériel
Promouvoir des habiletés de recherche
Habiletés en résolution de problèmes
Conseiller pédagogique
Gestion de classe
Mission du fonctionnement
Administration
Sciences humaines en Éducation
Internationalisation
Planification personnelle

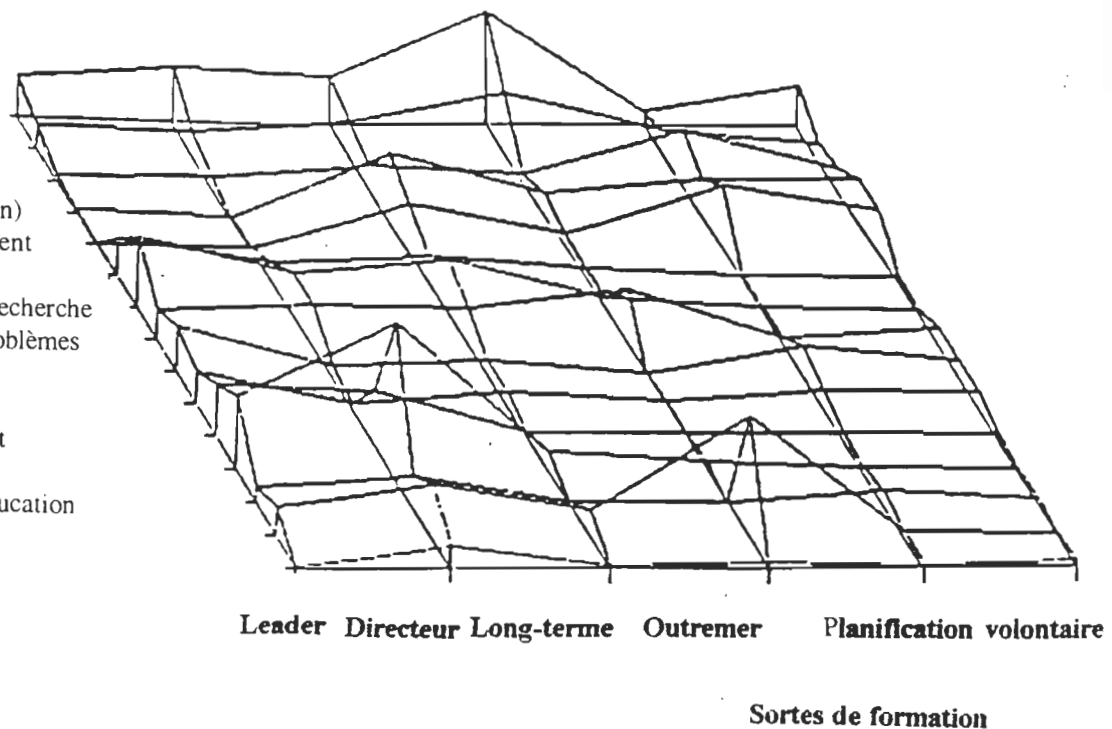


Figure 4 : Formations impliquées dans le programme du Ministère de l'éducation au Japon.

Une formation spéciale qui est, quant à elle, prévue pour une fonction spéciale. Par exemple, suivre une formation pour accéder à un poste de direction, pour agir en tant qu'agent multiplicateur auprès d'autres enseignants, pour une formation universitaire à long terme ou pour aller suivre une formation outre-mer ou en tant qu'autodidacte...etc.

Habituellement, les enseignants sélectionnés pour suivre une telle formation sont des leaders. Ils ont approximativement dix ans d'expérience comme professionnel. De part et d'autres, ils sont souvent sollicités pour se déplacer vers des postes de direction ou des postes "cadres" pour le Ministère. Ces enseignants expérimentés ont acquis des habiletés variées et ils performant jour après jour dans l'école. Cette formation spéciale leur permet d'améliorer leurs habiletés comme chercheur, de développer du matériel didactique, de s'habileter en résolution de problèmes, de définir des concepts de base en éducation ou bien d'apprendre la gestion et l'administration.

Tokuyama (1993) a fait une enquête, par questionnaire, auprès de 1847 enseignants en exercice, qui venaient de graduer d'une maîtrise à l'Université Hyogo, pour déterminer la formation qu'ils préféraient. Leurs résultats démontrent également que les besoins, intérêts et attentes en matière de formation continue diffèrent à chacune des étapes de la carrière.

En début de carrière, les jeunes enseignants sont davantage intéressés à performer jour après jour, mais cette préférence ou priorité évolue vers des problèmes plus essentiels et plus fondamentaux en éducation à mesure qu'ils avancent dans leur carrière.

En fin de carrière, les enseignants sont attirés par la compréhension du développement de l'être humain, par les fondements et les nouvelles tendances en éducation ainsi que par l'évolution de la connaissance dans les disciplines de base.

La figure 5, sur la page suivante, démontre plus précisément la préférence des enseignants quant à leur formation continue.

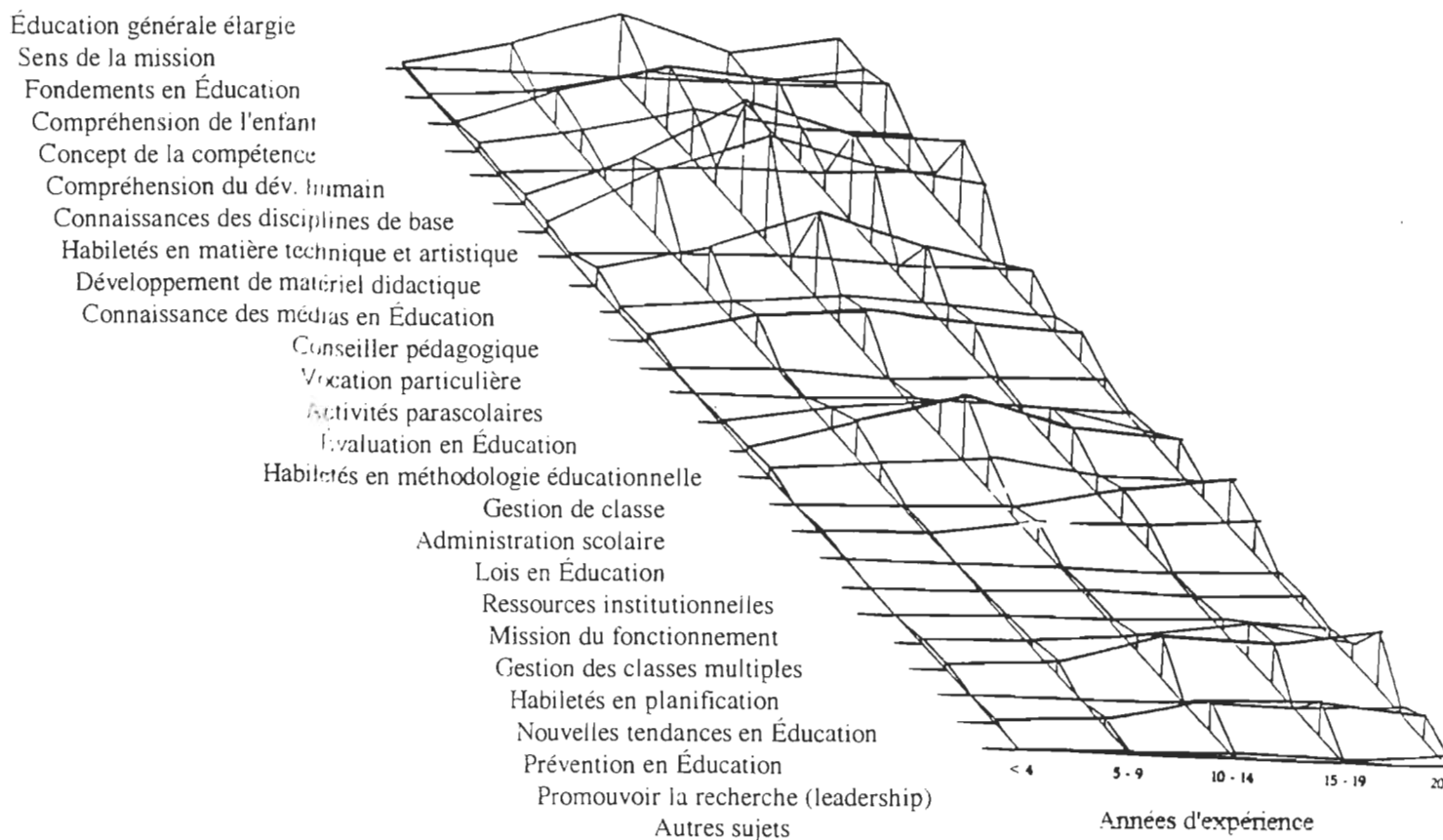


Figure 5: Préférences des enseignants quant à leur formation continue.

À la lumière de ces résultats, la figure 5 permet de voir qu'en début de carrière, trois sujets retiennent l'attention. Par ordre d'importance, il y a la gestion de classe, la compréhension de l'élève et les méthodes et stratégies pédagogiques. Les enseignants sont également intéressés par les connaissances dans les disciplines de base et le développement de matériel didactique. L'éducation générale, le sens de la mission, la guidance des élèves et l'évaluation ne représentent pas un intérêt marqué. Tout apprendre sur les programmes d'activités parascolaires, sur le partage des rôles, tâches et responsabilités à l'intérieur de l'école, les habiletés à acquérir en recherche, en gestion, en législation, ou en administration, n'est pas une priorité pour eux. Ce qu'ils veulent, c'est trouver de meilleures stratégies pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien. À cette étape, les thèmes de formation continue préférés sont directement reliés à leur performance.

Toujours par ordre d'importance, les enseignants au milieu de la carrière préfèrent des cours où ils peuvent définir des concepts et des fondements de base en éducation, améliorer leurs habiletés en tant que pédagogue, apprendre sur la guidance des élèves, élargir les programmes généraux de base et en connaître davantage sur l'évaluation en éducation. La gestion de classe est moins signifiante au milieu que pour les plus jeunes, qui eux préfèrent obtenir des connaissances sur les disciplines de base. Ces enseignants d'expérience performant habituellement et ils ont le temps d'avoir un regard sur eux-mêmes et sur leurs responsabilités professionnelles. Dans le cas des enseignants matures, à l'apogée de leur carrière, leurs préférences tournent autour de thèmes variés. À part les éléments de gestion, ils sont surtout intéressés par les nouveaux courants et les nouvelles tendances en éducation. Les autres domaines en tête de liste, sont ceux des concepts fondamentaux en éducation, le sens de la mission, l'administration scolaire et la législation en éducation.

Toujours au Japon, l'équipe (HUTE) de l'université de Hyogo a analysé les mémoires présentés par 2300 enseignants en exercice, afin de mieux comprendre leur préférence. Il ressort de cette étude, que la plupart des maîtres choisissent leurs thèmes de recherche en fonction des problèmes ou difficultés rencontrés dans l'exercice de leur fonction. Six thèmes ont retenu l'attention des enseignants: fondements du système scolaire, administration scolaire, méthodologie en éducation, guidance des élèves, éducation préscolaire et éducation spécialisée. Tokuyama (1993) estime qu'une nouvelle tendance se dessine au niveau de la recherche. Les enseignants préfèrent investiguer sur des sujets plus pratiques que théoriques, malgré le fait que ces derniers soient davantage acceptés au niveau scientifique. Macke (cité dans Tokuyama, 1993) rapporte que les mêmes tendances se présentent en Allemagne. Les mémoires analysés sont davantage centrés sur des problématiques de l'école à la base.

Pour Dean (1991), il est clair que les enseignants ont des besoins de formation continue différents du début à la fin de leur carrière. Les apprentissages doivent être continus puisque le climat et l'environnement dans lequel les enseignants évoluent, changent constamment. Selon lui, les premières années d'enseignement impliquent nécessairement des apprentissages à propos des processus d'enseignement, car changer de style d'enseignement est nécessaire pour satisfaire les différents styles d'apprentissage chez les élèves.

Quelques années plus tard, les besoins d'apprentissage, quant aux habiletés à acquérir en gestion, se font sentir. Au milieu de la carrière, les enseignants peuvent également avoir besoin d'une mise à jour.

Finalement, les enseignants expérimentés, qui ont choisi de demeurer dans leur classe, sentent souvent le besoin d'apprendre de manière à encourager les plus jeunes enseignants et à leur transmettre ce qu'ils ont couramment utilisé avec succès. Dean (1991) est d'avis qu'instaurer un système de guide-conseil ou de mentorat est la responsabilité du personnel plus âgé dans l'école. La transmission de l'héritage doit, cependant, être supportée par la direction et la commission scolaire.

Dean (1991) propose, dans le Tableau 6, les apprentissages à effectuer, lors de sessions de formation, pour les enseignants débutants et expérimentés.

Cross (cité dans Rice, 1986) affirme que les besoins des adultes expérimentés ne sont pas les mêmes que pour les plus jeunes. Au début ou au milieu de la carrière, les individus veulent se former pour des raisons de pressions économiques ou pour le développement de leur carrière. Plus âgés, ils veulent apprendre pour leur satisfaction personnelle ou pour interagir socialement.

Parce qu'ils ne poursuivent pas les mêmes buts, Savoie (cité dans Legendre, 1993) estime que l'individu se forme, d'une manière permanente, soit pour se perfectionner et se développer au niveau professionnel ou soit tout simplement pour croître au niveau personnel.

Tableau 6

Formations destinées aux nouveaux enseignants ainsi qu'aux enseignants expérimentés
Dean (1991)

NOUVEAUX ENSEIGNANTS Apprendre sur:	ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS Apprendre sur:
-les services offerts, les conditions de travail et le salaire	- les nouveaux développement en éducation
-ses responsabilités, son rôle	-le processus d'apprentissage
-la philosophie et les règlements de l'école	-les effets du groupe sur le comportement
-le système de communication présent dans l'école	-le processus d'évaluation
-la discipline et l'organisation en général	-à planifier pour la classe, pour le groupe ou pour un élève (Pip)
-les systèmes et routines déjà instaurés	-la création et l'utilisation de l'environnement pour faciliter l'apprentissage
-les modèles d'évaluation à privilégier chez l'enfant	-les climats d'apprentissage
-l'évaluation des enseignants	-la résolution de problèmes -les stratégies pédagogiques appropriées ou nouvelles
-les provisions et ressources disponibles	-l'enrichissement des connaissances et du contenu à enseigner
-le feedback des élèves, des collègues et de la direction	-la gestion et l'administration
-l'individualité de l'enfant et l'approche parentale	le rôle de tuteur, de supporteur et de guide

Selon Bergeron (1986), il va sans dire que le programme de formation continue doit tenir compte de la diversité des employés. Il y a lieu de former et de répondre aux besoins des nouveaux employés au début de leur carrière, tout en prenant en charge le perfectionnement de ceux qui en sont au milieu ou à l'apogée. Le tableau 7 expose les besoins types des personnes à différents stades de leur carrière.

Tableau 7

Besoins reliés au perfectionnement des employés à différents stades de leur carrière

STADES	BESOINS DE PERFECTIONNEMENT
Début de carrière	<ol style="list-style-type: none"> 1. Développer des techniques de travail. 2. Développer des méthodes pour innover et créer. 3. Alternier d'un poste subalterne à l'autre. 4. Être affecté à des postes d'adjoint.
Milieu de carrière	<ol style="list-style-type: none"> 1. Développer des aptitudes de travail plus générales. 2. Développer des habiletés à entraîner les subalternes. 3. Changer de poste assez fréquemment, ce qui permettra de développer de nouvelles techniques de travail. 4. Faire connaître davantage les politiques de l'organisation.
Fin de carrière	<ol style="list-style-type: none"> 1. Être affecté à des postes de consultation plutôt qu'à des postes de direction.

Oldroyd et Hall (1991) stipulent que les enseignants ont des perceptions de la formation continue et des besoins qui diffèrent dépendamment de l'étape où ils se situent au niveau de leur carrière et de leur vision. Selon eux, il importe que les directions offrent un support aux enseignants qui veulent développer leur carrière. Il faut les aider à planifier.

Oldroyd et Hall (1991) ajoutent que les collègues devraient se faire une responsabilité de s'entraider, car c'est tout un engagement que de s'appliquer à identifier ses propres besoins de formation continue. Cela oblige à une remise en question de soi, de sa carrière et de la profession.

Quick et Quick (1990) appuient les auteurs précédents en affirmant qu'à travers les étapes de la carrière, les expériences, les responsabilités, le rôle, les activités, les habiletés, les attitudes, les attentes, les sources de satisfaction et les besoins changent, puisque les sources de stress auxquelles l'individu est exposé, diffèrent également à ces différents stades. Hall (cité dans Quick et Quick, 1990) a identifié le développement des besoins-clefs à chacune des étapes de la carrière (voir annexe E).

Field (cité dans Burden, 1990) affirme qu'il y a trois étapes durant la carrière d'un enseignant. Ces dernières sont caractérisées par (1) survivre au jour le jour, (2) augmenter la confiance, la croissance et la consolidation et (3), avoir une vision de l'apprentissage dans son entier. Pour l'auteur, les besoins de formation et les besoins en général des enseignants diffèrent au cours de leur carrière, car leurs perceptions, leurs habiletés changent dépendamment des problèmes ou des succès qu'ils vivent tout au long de leur vie professionnelle.

Katz (citée dans Burden, 1990), a identifié la formation appropriée à chacune des étapes de la carrière en observant les enseignants avec qui elle a travaillé au niveau préscolaire. Dans le tableau 8, elle propose quatre étapes de croissance au niveau de la carrière et pour chacune, elle associe des programmes de formation appropriés.

Tableau 8

Programmes de formation appropriés à chacune des étapes de la carrière

Étapes:	Maturité	Survie	Consolidation	Renouveau
Programmes de formation appropriés				
	<ul style="list-style-type: none"> -Succès anticipés -Réalité -Acceptation -Support et assistance technique 	<ul style="list-style-type: none"> -Accès à des spécialistes -Coaching par les pairs -Aide d'un consultant 	<ul style="list-style-type: none"> -Innovations en éducation -Conférence -Projets réalisés ailleurs -Auto-formation -Critique/vidéo -Lecture 	<ul style="list-style-type: none"> -Questions + abstraites sur l'éducation -Séminaires -Institution -Cours -Conférences -Lecture

Yarger et Mertens (cités dans Burden, 1990) fournissent également la description des programmes de formation appropriés pour les enseignants en exercice, de l'alpha à l'oméga de la carrière professionnelle. Ainsi, l'enseignant débutant doit apprendre les notions reliées à la discipline en classe, développer de nouvelles habiletés pédagogiques, recevoir un feedback et une formation spécifique sur des sujets spécifiques adaptée à ses besoins. L'enseignant praticien doit, quant à lui, combler ses lacunes, maîtriser les contenus à enseigner, se perfectionner davantage pour élargir ses connaissances et comprendre son environnement en constante évolution pour se préparer à jouer de nouveaux rôles. Finalement, l'enseignant expérimenté, i.e. celui qui a développé une spécialisation dans un domaine, a aussi des besoins différents pour continuer ses activités professionnelles (ex: devenir administrateur, mentor, tuteur ou leader dans un domaine).

2.5 Études contradictoires: Pas de lien entre l'âge et l'engagement en éducation

Plusieurs études ont obtenu des résultats contradictoires ce qui rend difficile la confirmation d'une relation entre l'âge avancé et un faible engagement des enseignants associés à cette catégorie d'âge. À la lumière de la littérature, Oja (cité dans Burden, 1990) a identifié deux types de théories reliés au développement de l'âge. Il avance qu'il y a deux écoles de pensée. Si certains auteurs cités précédemment considèrent qu'il y a des comportements et des besoins associés à certaines étapes de la carrière, d'autres théoriciens mettent l'accent sur l'adulte qui vit des expériences inhabituelles à travers des âges ou cycles variés et une individualité qui lui est propre.

Certains auteurs [Rosenbaum & Veiga (cités dans Birren, Robinson et Livingston, 1986) ainsi que Cross & Brown (cités dans Rice, 1986)] supportent la notion que les gens âgés tendent à continuer le modèle de comportement qu'ils ont développé plus jeune dans leur vie. Selon leurs dires, les individus plus âgés seront prêts à s'engager dans une formation et à prendre des risques s'ils avaient l'habitude de le faire plus jeunes. Les gens socialement actifs tendent à le demeurer toute leur vie et ceux qui ne l'étaient pas en fin de carrière ne l'étaient pas plus au début de leur carrière.

Burden (1990) raconte que Neugarten a analysé le rôle de l'âge et du temps pour les événements dans la vie de l'adulte, plus que tout autre théoricien. Neugarten affirme que l'âge est une variable critique dans le développement de l'adulte. Pour elle, ce n'est pas l'âge qui régit le comportement des gens, mais ce sont plutôt les grands événements, i.e. les succès ou crises que les gens vivent, qui fournissent un puissant pouvoir et des signes spécifiques du comportement.

Neugarten (citée dans Birren, Robinson et Livingston, 1986) n'est pas d'accord avec la diversité des modèles d'âge (normes ou catégories). Elle avance que l'âge des gens varie selon leur personnalité et leurs actions, donc, leur engagement. Dans ses recherches, elle s'est appliquée à préciser les facteurs "structurels et culturels " en considérant les différentes personnalités et les différents comportements.

Les résultats de l'enquête de Boies (1993), sur l'évolution du perfectionnement des enseignants en régions éloignées de 1970 à 1985, indiquent que 81 % des enseignants, âgés de 41 ans en moyenne, ont déjà pris ou prennent encore des cours de perfectionnement. Boies (1993) arrive à la conclusion suivante: l'âge n'est pas une contrainte au perfectionnement.

Pour Sprinthall, Reeman et Thies-Sprinthall (cités dans Sikula et al., 1996), il est difficile de synthétiser l'impact social de l'espérance de vie avec la structure cognitive dans une théorie du développement de l'adulte. Ces auteurs adoptent la même position que Piaget au regard de l'engagement cognitif dans les phases de la vie chez l'adulte. Comme ce ne sont pas tous les individus qui atteignent le stade des opérations formelles, les auteurs estiment que certains individus peuvent demeurer à un niveau comportemental donné et cesser d'évoluer.

Quick et Quick (1990) affirment que ce n'est pas tant l'âge qui influencent le comportement de l'individu, que les diverses sources de stress auxquelles ils sont confrontés tout au long de leur carrière. Ces auteurs énumèrent sept sources de stress: les décisions à prendre en début de carrière, les points de transition, les changements dans l'occupation, la formation à suivre en raison d'habiletés ou de connaissances désuètes, les incertitudes liées

aux risques qui sont pris, les problèmes et les crises auxquels l'individu peut avoir à faire face et finalement, la retraite.

Pitcher (1995), avance que notre époque valorise surtout les innovations, alors que d'autres ont valorisé l'expérience et la sagesse. Il existe, selon elle, trois types de gens dans nos organisations: l'artiste, l'artisan et le technocrate.

L'ARTISTE

C'est le plus âgé, il a en moyenne 62 ans. Il possède les qualités de l'artiste, il est créatif, entrepreneur, intuitif, audacieux, spontané et énergique. Il a encore quinze ans à mettre au service de la société, mais cette dernière le considère comme inemployable. On le force à plier bagage, à sortir du monde du travail. La perte d'un oiseau aussi rare est inestimable dans les deux sens du terme (talent et expérience).

L'ARTISAN

Il a en moyenne 53 ans, il est près de la retraite. Il a droit à de bonnes rentes ou indemnités de départ, mais l'argent n'est pas ce qui compte le plus pour lui. Il est du genre très réaliste, sensé, informé, raisonnable, honnête, ouvert d'esprit, humain, fiable, dévoué, loyal, concret et terre à terre. L'artisan résiste souvent aux changements, mais pas parce qu'il défend ses propres intérêts. Il pose des questions qui visent le " comment, qui, quand et le pourquoi " dans le réel, le concret et le quotidien. Sa résistance est saine, nécessaire, voire primordiale pour l'organisation.

LE TECHNOCRATE

Pour lui, qui a en moyenne 44 ans, l'argent est l'unique moyen de motivation des gens. C'est une personne qui réalise un taux élevé de changements, mais qui est incapable d'admettre ses erreurs de jugement. Il se croit dépositaire de la vérité, par conséquent il n'est pas très tolérant envers les autres. À long terme, il peut conduire l'organisation à sa perte. Pitcher le compare à un cynique qui connaît le prix de tout, mais la valeur de rien.

En somme, Patricia Pitcher (1995) est d'avis que l'organisation scolaire, comme toute autre organisation, dénuée de la prudence et de la sagesse de ses vieux artisans, dépourvue de l'imagination de ses très vieux artistes, se dirige droit vers l'abîme. Bischof (1969): voir Dupuis et al. (1985) va dans le même sens que Pitcher (1995). Il a présenté six éléments, issus de statistiques qui vont à l'encontre des préjugés et attitudes de la société face au travailleur d'âge moyen. Selon lui, à cet âge, le travailleur est plus expérimenté, davantage ponctuel et présent que les plus jeunes, plus consciencieux, moins impatient et en général plus stable. Pour eux, la bonne gestion n'a rien à voir avec l'âge chronologique, mais avec le talent et la sagesse. Ce qui compte, c'est évidemment la personne, l'individu et ses talents, non son âge!

Une synthèse est présentée ici, afin de garder à l'esprit que, pour certains auteurs, l'engagement n'a rien à voir avec l'âge. Elle présente les facteurs qui, d'après eux, influencent directement l'engagement.

Synthèse des facteurs qui influent directement sur l'engagement des gens.

SYNTHÈSE DES FACTEURS QUI INFLUENT SUR L'ENGAGEMENT DES GENS EN ÉDUCATION		
Auteur (s)	Facteur (s) d'influence	Conséquence (s)
Rosembaum (1979) et Veiga (1981): Birren, Robinson et Livingston (1986) et Brown (1983) voir Rice (1986)	Conditionnement comportemental	Répétition du comportement développé étant jeune
Neugarten: voir Burden (1990) et Boies (1993)	Événements (+) ou (-) de la vie -succès ou échecs	Signes spécifiques du comportement: engagement ou non
Neugarten: voir Birren, Robinson et Livingston (1986) et Boies (1993)	Personnalité et individualité des gens	Diverses personnalités divers comportements
Sprinthall, Reeman et Thies-Sprinthall: Voir Sikula et al. (1996)	Atteinte de différents stades opérationnels (accord avec Piaget)	Divers niveaux de comportement atteints
Quick et al. (1996)	Sources de stress	Variance (+ ou -) au niveau de l'engagement
Pitcher (1995)	La prudence, la sagesse et l'expérience	Équilibre au niveau de l'engagement

Il va sans dire que les propos tenus par les auteurs ci-haut mentionnés, qui nient tout lien de causalité entre l'âge et l'engagement, vont à l'encontre du cadre théorique de l'étude, i.e. qu'ils ne le supportent pas et par le fait même, ne corroborent pas une des hypothèses présentées dans les prochaines lignes. De ce fait, il est permis de constater que ces études (ou idéologies) ont obtenu des résultats contradictoires qui rendront peut-être difficile la confirmation d'une relation entre l'âge et l'engagement. La prudence est donc de mise.

2.6 Hypothèses de recherche

Au terme de ce second chapitre, le cadre théorique et la recension de la littérature permettent de poser les hypothèses suivantes:

- Il existe une relation significative entre l'âge chronologique des enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire et leur engagement dans des activités de formation continue. Il semble que les enseignants en fin de carrière soient moins portés à s'engager dans des activités de formation continue que leurs pairs qui se situent au début et au milieu de leur carrière.
- Il existe également une relation significative entre l'âge chronologique des enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire et leurs besoins, quant aux retombées de la formation continue aux différentes étapes de la carrière.

Les hypothèses statistiques dérivées de celles-ci se formulent ainsi:

HO1: Il n'y a pas de différence significative entre l'âge chronologique (début, milieu et fin de carrière) des enseignants et leur engagement [ou participation] dans des activités de formation continue.

HO2: Il n'y a pas de différence significative entre l'âge chronologique (début, milieu et fin de carrière) des enseignants du préscolaire, primaire et secondaire et leurs besoins, quant aux retombées de la formation continue.

Au cours de ce chapitre, il a été possible de constater qu'il existe plusieurs idéologies sur le sujet à l'étude. Les études corroborant " le mitan de la vie et la théorie du désengagement avec la croissance de l'âge" anticipent qu'il est possible d'établir des liens entre l'âge et l'engagement, tandis que les études complémentaires et les modèles de croissance personnelle et professionnelle présentés suggèrent que bien que l'âge (ou les étapes de la carrière) puisse être en relation avec l'engagement, il n'est ni le seul facteur d'influence ni le seul lien à établir. Finalement, les études contradictoires nient toute relation de cause à effet pouvant exister entre l'âge et l'engagement des gens. La dernière partie du cadre théorique a été consacrée aux besoins de formation continue associés aux différents stades de la carrière.

Le prochain chapitre apportera, quant à lui, des précisions sur l'aspect méthodologique de cette recherche.

Chapitre 3

Méthodologie

3 Méthodologie

Le but de ce chapitre est de faire connaître les diverses opérations qui ont été effectuées pour mettre en oeuvre la stratégie de recherche. La planification opérationnelle utilisée dans cette étude comprend le type de recherche choisi, l'élaboration, la présentation et la validité de l'instrument de mesure, les procédures et l'échantillonnage, le traitement, la simplification ainsi que la codification des données recueillies et finalement, les techniques statistiques d'analyse employées.

3.1 Type de recherche et méthode de collecte des données

La présente étude est une enquête qui se veut corrélative-explicative. Ce type de recherche a pour but de recueillir des mesures sur l'engagement des enseignants à l'aide d'un questionnaire. En d'autres termes, il s'agit de décrire les relations qui peuvent exister entre l'âge (début, milieu et fin de carrière) et l'engagement des enseignants dans des activités de formation continue et de savoir s'ils s'engagent pour les mêmes motifs en vérifiant quels sont leurs besoins quant aux retombées de la formation continue, en vue de mettre à l'épreuve le cadre théorique. La puissance explicative de cette stratégie repose sur la comparaison de la variabilité des différents attributs des unités d'analyse.

Selon Shulmann (1988), l'enquête est une approche quantitative et n'implique aucune intervention ou manipulation autre que celle nécessaire à l'administration de l'instrument de mesure que nous utiliserons pour recueillir les données. Dans l'enquête, le phénomène observé se présente naturellement sans qu'on ne modifie la réalité (psychologie corrélationnelle), i.e. que l'on n'agisse d'aucune sorte sur les sujets de recherche, sauf qu'on

leur demande des informations. La dite recherche consiste donc à recueillir des données sur les personnes en les prenant telles qu'elles sont, sans essayer de les modifier en quoi que ce soit. La façon la plus évidente d'obtenir l'information désirée est de la demander aux personnes concernées.

3.2 Élaboration du questionnaire

Le questionnaire a été élaboré à partir d'une importante documentation sur la formation continue, où plusieurs caractéristiques ont été identifiées, et de facteurs issus de recherches antérieures. Ceux-ci ont servi de base à la conception de cet outil de qualité.

Le questionnaire a été construit par une équipe de recherche qui est constituée, outre l'auteure de ce document, des Docteurs Paul Laurin (responsable), Louisette Lavoie, Ghyslaine Parent, Chantal Royer [tous de l'UQTR], Denis Rhéaume [de l'INRS], Pierre Toussaint [de l'UQAM] ainsi que d'une étudiante au doctorat, Martine Brousseau. Cette équipe investigate présentement sur les " Attentes à l'endroit des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants".

3.3 Présentation de l'instrument

L'instrument de mesure qui nous a servi à colliger les données prend la forme d'un questionnaire structuré (annexe E), basé sur l'échelle croissante de Likert, qui comporte des questions fermées à choix multiples en nous assurant que la forme des réponses alternatives a été bien soignée, i.e qu'elle inclut une réponse libellée " autre, spécifiez " et une autre réponse permettant aux répondants d'admettre leur ignorance " Je n'ai pas d'opinion ".

L'outil de mesure nous permet d'obtenir des réponses, à notre intention avec un degré de précision acceptable, de vérifier les hypothèses et d'atteindre nos objectifs de recherche.

Les principales sections du questionnaire de l'équipe portent successivement sur: les activités de formation continue suivies durant l'année 1994-1995 (1), leurs perceptions quant aux retombées possibles de la formation continue (2), l'intérêt des répondants eu égard à 11 formules d'intervention universitaires possibles (3) les facteurs qui pourraient inciter la personne à s'engager (4), les facteurs qui pourraient amener le répondant à ne pas s'engager (5), quelques principes en matière de formation continue (6), les caractéristiques sociodémographiques des participants (7) et finalement, un espace réservé pour que les répondants mentionnent tout commentaire jugé utile à l'équipe (8).

Le questionnaire comporte la définition conceptuelle de la formation continue ainsi que des instructions portant sur la manière de répondre, afin que chaque enseignant interprète et réponde aux questions d'une façon similaire.

Bien que les répondants soient des membres de la profession éducative, et qu'ils soient habitués à des termes spécialisés, l'utilisation d'un langage simple et adéquat a été utilisé. Au cas où un participant aurait besoin de clarifier une question ou de définir un terme non-familier, un numéro de téléphone ainsi qu'un numéro de télécopieur ont été imprimés au verso du questionnaire, afin de ne pas laisser le répondant à lui-même.

Nouvellement construit, l'instrument est adapté à la fois aux besoins de leur recherche respective, et à la fois aux besoins de la nôtre qui est parallèle. Il permet donc,

d'une pierre deux coups, de mesurer nos variables respectives. Seulement certaines sections du questionnaire seront utilisées pour les fins de la présente étude.

3.3.1 Plan

Un plan a été réalisé, dans le but de déterminer quelles sections, items ou sous-items du questionnaire de l'équipe nous seraient utiles pour vérifier les hypothèses et bien répondre à nos questions de recherche. Pour les fins de la présente étude, quatre sections du questionnaire ont été retenues:

les activités de formation continue suivies durant l'année 1994-1995 (section 1),
leurs perceptions quant aux retombées possibles de la formation continue (section 2),
et quelques principes importants en matière de formation continue (section 6).

La septième section, quant à elle, nous fournit les données démographiques. Elle sera donc mise en relation avec toutes les sections du questionnaire retenues, car elle permet d'établir la relation entre l'âge (début, milieu et fin de carrière) et l'engagement des enseignants, l'âge et leurs besoins quant aux retombées de la formation continue et entre l'âge et quelques opinions en matière de formation continue. La comparaison se fera entre trois groupes d'âge: les 35 ans ou moins, les participants ayant entre 36 et 45 ans, et les 46 ans et plus. Ces trois groupes ont été constitués à partir de huit catégories initiales (item #9) issues du questionnaire.

Plus précisément, l'item #3a, de la première section du questionnaire, vérifie la participation des enseignants à des activités de formation continue, dans lesquelles ils se sont engagés au cours de l'année 1994-1995. Bien que les 19 affirmations proposées,

dans la deuxième section, soient conditionnelles, les énoncés que les enseignants choisissent en disent long sur leur attentes face à ce qu'ils veulent comme retombées de la formation continue.

Ces 19 affirmations ont été classifiées en trois grandes catégories: apprendre pour la satisfaction personnelle, pour demeurer professionnel ou pour une meilleure santé organisationnelle. Elles permettront de vérifier si les enseignants s'engagent pour les mêmes raisons et de connaître quels sont leurs besoins. Finalement, trois affirmations de la sixième section (a,c et k) renseignent sur l'opinion des enseignants quant au fait d'avoir des besoins de formation continue, de tenir compte des besoins de formation continue reliés aux différentes étapes de la carrière et d'être libre d'adhérer aux activités de formation continue.

3.3.2 Validité de l'instrument

Pour en prouver la qualité, l'instrument a été évalué et révisé à huit reprises depuis sa conception, avant d'être administré dans sa forme finale. Tout d'abord, il a été soumis à une cohorte de spécialistes en éducation, ayant tous comme champ d'intérêt la formation continue. Ces derniers se sont prononcés sur l'adéquation apparente entre l'instrument proposé et les construits à mesurer. Fortin et al. (1988) stipulent que le jugement critique d'experts constitue une façon courante d'évaluer subjectivement le contenu d'un instrument de mesure en ce qui a trait à son appréciation globale.

En second lieu, pour vérifier si l'outil préliminaire de l'équipe mesurait effectivement le concept de l'engagement comme conduite, nous avons procédé à sa comparaison avec un test reconnu et adapté par Katharine Rice (1986). Elle a utilisé un outil qui combine les

éléments des instruments de Boshiers (1978), educational participation Scale de Bova (1981) ainsi que Romaniuk et Romaniuk (1982), pour mesurer la participation des adultes âgés en éducation dans différents programmes en éducation.

Cette technique analytique fait référence à deux questionnaires différents qui évaluent sensiblement le même aspect. Nous avons vérifié le degré de concordance entre les items pour mesurer la validité apparente du contenu. La logique qui sous-tend cette validation est intéressante, c'est pourquoi, une copie de cette analyse comparative est disponible en annexe F.

Il ressort de cette comparaison concomitante, que le questionnaire proposé a une bonne consistance interne puisque les questions de l'un se retrouvent dans l'autre. Il présente un degré élevé d'accord et de relations mutuelles entre les items. Suite à cette investigation, l'équipe a bien voulu adapter son questionnaire en faisant quelques ajouts, afin que ce dernier reflète le concept que nous voulions effectivement mesurer.

L'utilisation d'une partie du questionnaire de l'équipe contribue à fournir, pour cette étude, des informations qui seront fort utiles lors de l'interprétation des résultats. Elle recèle une foule de questions pertinentes à l'étude.

Le présent protocole a inclu la préparation d'une étude préalable ou pré-test pour établir la validité de l'instrument. Pour ce faire, il a été demandé à un groupe d'enseignants inscrits à la maîtrise de vérifier la compréhension du questionnaire, la clarté de ses questions et de ses instructions, le plan de distribution et le temps requis pour y répondre, afin d'éliminer les ambiguïtés.

Cette dernière étape de révision a été faite à partir des données que le pré-test a rapportées. Ce dernier a permis de déterminer ce qui devait être changé et ce qui pouvait rester (éléments constitutants de l'enquête) comme prévu.

3.4 Procédures et échantillonnage

Une entente de collaboration a été réalisée entre la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), le Ministère de l'Éducation (MEQ). Grâce à leur appui logistique et financier, l'équipe de recherche a fait parvenir 3000 questionnaires [échantillon] à des enseignants du Québec, au niveau des ordres d'enseignement au préscolaire, primaire et secondaire, ainsi qu'une lettre d'invitation à participer à l'enquête.

Chacun des participants a reçu une lettre expliquant le but de notre enquête, l'importance de leur participation volontaire, la durée approximative que cela prend pour y répondre au questionnaire, l'assurance que leurs données demeureront confidentielles et ce qu'ils devront faire avec le questionnaire, une fois qu'il aura été complété.

Afin d'assurer une complète confidentialité des répondants, la sélection des sujets a été effectuée par la Centrale qui possède une banque informatisée qui contient plus de

70,000 membres en règle. Il va sans dire que chacun des membres de la CEQ a eu une chance égale d'être choisi et de participer à l'enquête. Cette banque a constitué les frontières de la population cible et représente un cadre d'échantillonnage probabiliste approprié.

Dans cette banque, une première sélection de 3000 sujets a été réalisée afin de permettre à une autre équipe, qui mène une recherche sur l'isolement professionnel, d'avoir un échantillon aléatoire. Pour éviter que certains sujets reçoivent deux questionnaires provenant de la même université, la Centrale a retiré ces 3000 sujets.

Par la suite, encore une fois, 3000 autres sujets ont été sélectionnés pour les fins de la présente recherche et par le fait même, celle de l'équipe. la stratification des questionnaires fut faite au prorata au niveau provincial. Cette stratégie a permis d'avoir accès à un bassin vraiment représentatif de la population choisie: les enseignants du Québec au niveau préscolaire, primaire et secondaire.

L'envoi massif des questionnaires, par la poste, a eu lieu le 18 mars 1996. Des biais se sont glissés lors de l'envoi des questionnaires, des biais tels que la lenteur de la poste. De plus, la date choisie et un échéancier de retour trop serré ont limité le nombre des répondants. Il importe aussi de préciser que la qualité des réponses obtenues repose en grande partie sur la mémoire des participants, car certaines questions du questionnaire exigeaient des répondants qu'ils se rappellent des événements passés. Elle peut aussi être influencée par le concept appelé "désirabilité sociale", alors la réactivité a pu être maximale. Cette dernière se manifeste soit par un refus de répondre, soit par la sélection des informations données.

Comme procédure de suivi, une carte de rappel, reportant la date limite d'un mois, a été envoyée 15 jours plus tard à tous les sujets, dans le but de corriger l'erreur initiale "incontrôlable" lors de l'expédition. Par l'intermédiaire de celle-ci, nous demandions aux enseignants qui n'avaient pas retourné le questionnaire, de le faire.

L'élaboration d'un registre, enregistrant les questionnaires distribués et ceux reçus, et sa mise à jour a été tenu journallement par la suite. Quatorze questionnaires ont été retournés à l'expéditeur par Poste Canada. De ce fait, 2986 ont été reçus par les sujets sélectionnés. De ce nombre, 72 personnes ont retourné le questionnaire sans le compléter en mentionnant certains motifs expliquant leur refus d'y répondre: maladie, retraite, changement d'emploi ou autre. Des 2914 questionnaires reçus par les répondants, 820 questionnaires ont été retournés à l'équipe de recherche, ce qui représente un taux de participation de 28,14%. Bien que le taux de participation soit un peu faible, rien ne permet de croire que cela ait pu affecter la valeur des résultats obtenus.

3.5 Traitement, simplification des données et codification du questionnaire

La collecte des données a eu lieu au printemps 1996. Une fois celle-ci terminée, les données ont été compilées en vue d'un traitement par informatique. Pour faciliter le processus de transformation des données, des numéros et des codes ont été assignés aux différentes constituantes de l'Université du Québec ainsi qu'aux autres institutions impliquées, aux niveaux de diplôme, aux commissions scolaires ainsi qu'à chacune des 16 régions administratives. Finalement, les enseignants ont été classés par leur numéro de champ d'enseignement respectif en vigueur selon la classification de la CPNCC.

Un arrangement a également été développé pour éliminer les fausses informations, i.e. des réponses impossibles ou hautement invraisemblables en les comparant aux autres données et pour tenir compte des données manquantes. D'aucunes décisions ont été prises à ce sujet: éliminer l'item ou le sous-item d'un répondant s'il indiquait plus d'un choix dans sa réponse, conserver les questionnaires incomplets, mais ne pas tenir compte des questions ou sous-questions lorsqu'il y a des données manquantes.

En somme, après avoir lu chaque protocole et avoir codé les réponses de façon manuelle, en leur donnant une valeur numérique (Ex: 0 = non ou 1= oui) ou un code, nous avons entré les données dans le fichier d'un ordinateur. Une vérification assistée par ordinateur a été faite, pour s'assurer de l'élimination des données fautives quant aux erreurs possibles d'entrée des données, afin d'éviter la contamination de celles qui étaient correctes.

3.5.1 Techniques d'analyse

Il est opportun d'apporter quelques précisions sur les techniques d'analyse employées. Pour l'ensemble des tableaux, le test du chi-carré a été utilisé avec un seuil de probabilité qui a été établi à 0,01. Cela permet d'affirmer avec un degré de certitude de 99%, qu'un écart n'est pas le fruit de hasard et qu'il présente, en effet, une différence significative entre les catégories d'âge.

Pour Dayhaw (1963, p.415), lorsque le test du chi-carré s'avère non-significatif, cela veut généralement dire que les différences qui existent entre les différents groupes ne sont pas significatives. Il est alors considéré inutile de pousser plus en profondeur l'analyse avec un autre test.

Cependant, quand le coefficient de probabilité "p" est significatif, dans un tableau qui présente une analyse de variance, cela indique que les moyennes des trois catégories d'âge considérées diffèrent entre elles d'une façon significative, mais le test du chi-carré ne permet cependant pas de préciser quelle différence est significative.

Pour pallier à ce manque de précision, lorsque les résultats affichaient un seuil égal ou inférieur à 0,01 et que cela était jugé utile, le test de Scheffe a été utilisé pour faire une analyse plus poussée. Ce dernier a permis de faire toutes les combinaisons linéaires des groupes et ce, même s'ils étaient de tailles différentes. Les données recueillies sont présentées dans un ensemble de tableaux simples qui sert à décortiquer les résultats en terme de nombre, de moyenne, de variance et de pourcentage qui facilitent la compréhension du lecteur.

L'objet de ce chapitre était de présenter la méthodologie de recherche utilisée pour les fins de cette étude, i.e. faire connaître les diverses opérations qui ont été effectuées pour mettre en oeuvre la stratégie de recherche. Le type de recherche choisi, l'élaboration, la présentation et la validité du questionnaire, les procédures et l'échantillonnage, le traitement, la simplification ainsi que la codification des données recueillies ont été exposés. De plus, le procédé statistique décrit plus haut a été utilisé pour déterminer s'il y a une relation entre les groupes d'âge des enseignants, associés aux trois grandes étapes de la carrière, et certaines variables. Le procédé a également été divulgué, afin d'aider à mieux comprendre l'information contenue dans le chapitre suivant; qui porte sur l'analyse des données et l'interprétation des résultats liés à cette étude.

Chapitre 4
Traitement des données et présentation des résultats

4. Présentation des résultats

Le présent chapitre a pour mission de décrire, analyser et interpréter les résultats liés aux hypothèses de recherche ainsi qu'aux analyses complémentaires. Ce rapport vise essentiellement à mettre en relation l'âge chronologique [début, milieu et fin de carrière], des enseignants, avec les données relatives à leur participation à des activités de formation continue, avec leurs perceptions quant aux retombées possibles de la formation continue qui répondraient d'une façon optimale à leurs besoins, ainsi qu'avec leur opinion quant à quelques principes en matière de formation continue.

Avant de présenter les résultats, il est intéressant de jeter un regard sur le profil des participantes et participants quant à leur âge et à leurs années d'expérience comme pédagogue. Le tableau 9 nous renseigne sur le pourcentage des enseignants se retrouvant dans chacune des trois catégories d'âge ainsi que sur la moyenne de leurs années d'expérience au préscolaire, au primaire et au secondaire.

Tableau 9:

Profil des participants quant à leur âge et à leurs années d'expérience en enseignement

	n = 815	Préscolaire	Primaire	Secondaire	
Age	%	Années d'expérience			Moyenne
35 ans ou moins *Début de carrière	23	2,66	4,96	4,6	4,07
Entre 36 et 45 ans *Milieu de carrière	25	8,25	11,45	11,4	10,36
46 ans et plus *Fin de carrière	52	16,31	20,31	22,59	19,74

Les résultats du tableau 9 démontrent que l'âge des répondants se répartit de la façon suivante: 23% des répondants ont 35 ans ou moins, 25% se situent entre 36 et 45 ans et 52% des enseignants ont 46 ans ou plus. Il ressort que les enseignantes et enseignants en début de carrière ont en moyenne un peu plus de quatre ans d'expérience. Ceux qui se retrouvent au mitan de leur carrière ont, en moyenne, un peu plus de 10 ans d'expérience comme pédagogue. Les enseignants à l'apogée de leur carrière ont, quant à eux, une vingtaine d'années d'expérience à leurs acquis.

Il y a également lieu d'observer que, peu importe leur groupe d'âge et l'étape où ils se situent au niveau de leur carrière professionnelle, ce sont les enseignants du préscolaire qui, contrairement à leurs homologues, ont le moins d'années d'expérience en enseignement.

Pour les fins de la présente étude, l'item #3 (a) de la section 1 du questionnaire a été retenu. Dans le but de vérifier l'engagement, versus les catégories d'âge, cette question visait à identifier la participation, des enseignants, à des activités de formation continue durant l'année 1994-1995. Les données recueillies sont présentées dans les tableaux 10 et 11.

Tableau 10: Pourcentage de participation à des activités de formation continue vécues par les enseignantes et enseignants, selon trois catégories d'âge.

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou moins [n=186]	36 à 45 ans [n=207]	46 ans et (+) [n=422]
Activités	Pourcentage de participation		
Conférence à l'école	40%	35%	49%
Atelier par consultant	46%	47%	45%
Colloque ou congrès	30%	38%	35%
Minicours	10%	15%	16%
Cours universitaires	20%	16%	9%
Form. à distance	3%	3%	5%
Form. par la direction	13%	14%	20%
Form. par les collègues	26%	27%	29%
Projet de recherche	5%	6%	4%
Autres	7%	8%	8%

L'analyse globale du tableau 10 indique qu'il y a deux activités qui retiennent l'attention, lorsque qu'on compare les pourcentages entre les trois groupes d'âge associés au début, au milieu et à la fin de la carrière. Les enseignants en fin de carrière (49%) participent davantage aux conférences données à l'école que leurs collègues se situant au début (40%) et au milieu de leur carrière (35%). Par ailleurs, il y a lieu de constater que plus les enseignants sont jeunes, plus ils s'engagent en suivant des cours universitaires.

Il est intéressant de noter que certaines formules d'activités de formation continue sont plus populaires chez les enseignants de tout âge. Il s'agit des conférences à l'école, des ateliers par consultant, des colloques ou congrès ainsi que de la formation donnée par les collègues.

L'observation de ces résultats permet d'établir l'engagement des enseignants quant à leur participation à une ou à plusieurs activités de formation continue.

Tableau 11: Distribution de la fréquence de la participation à des activités de formation continue par les enseignantes et enseignants, quant à trois catégories d'âge associées au début, au milieu et à la fin de la carrière.

		Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
		35 ans ou moins [n=186]	36 à 45 ans [n=207]	46 ans et (+) [n=422]
Nb. d'activités	Nb./ 815	Pourcentage de participation		
0	92 ou 11%	15%	11%	10%
1	190 ou 23%	20%	25%	24%
2	243 ou 30%	31%	31%	29%
3	164 ou 20%	19%	19%	21%
4	88 ou 11%	11%	10%	11%
5	29 ou 4%	4%	3%	4%
6	3 ou .37%		1%	0,2%
7	5 ou .61%			1%
8	1 ou .12%			0,2%
Moyenne		2.01	2,07	2,18
Ecart-type		1,33	1,31	1,41

Les résultats du tableau 11 indiquent que 89% des enseignants ont suivi au moins une activité de formation continue durant l'année scolaire 1994-1995. Plus précisément, par ordre croissant de fréquence, il y a 11% des enseignants qui n'ont suivi aucune activité de formation continue en 1994-1995, 23% ont participé à une activité de formation continue, 30% à deux activités, 20% à trois activités, 11% à quatre activités et seulement 4% ont suivi cinq activités de formation continue.

L'analyse des données du tableau 11 démontre qu'il n'a pas été possible d'identifier de différence statistiquement significative entre les trois groupes d'âge. En effet, peu importe l'âge des enseignants et l'étape [début, au milieu ou en fin de carrière] où ils sont localisés, ils ont participé en moyenne, au cours d'une année, à deux activités de formation continue.

Bien qu'il soit difficile de certifier cette distribution, il est possible de mettre en relation les résultats de ce tableau avec les cinq types de degré d'engagement mentionnés par Joyce et al. (cités dans Arends, 1991). Il est pertinent de se demander où se situe la majorité des enseignants du Québec quant à leur consommation d'activités de formation continue. Les OMNIVORES pourraient être ceux ayant suivi cinq activités ou plus de formation continue et ils constitueraient 4% des sujets. Les CONSOMMATEURS ACTIFS seraient les enseignants qui ont participé à trois ou quatre activités durant l'année et ils représentent 31% des sujets. Les CONSOMMATEURS PASSIFS seraient ceux ayant suivi seulement deux activités, ils constituent 30% de ce groupe. Les RETRANCHÉS INDÉLOGEABLES n'auraient suivi qu'une seule activité et représentent un pourcentage de 23% des enseignants.

Finalement, il y en a 11% qui peuvent être considérés, selon ce modèle, comme des RETIRÉS QUI ONT ABDIQUÉ, puisqu'ils n'ont participé à aucune activité de formation continue durant l'année qui a précédé cette recherche.

Une autre question (section 2) visait à identifier les perceptions des enseignants quant aux retombées possibles d'activités de formation continue qui répondraient à leurs besoins d'une façon optimale, dépendamment de l'étape où ils se situent au niveau de leur carrière.

Dix-neuf retombées possibles leur étaient proposées. Les répondants devaient indiquer dans quelle mesure ces retombées permettraient de répondre de façon optimale à leurs besoins en encerclant le chiffre correspondant à leur opinion. L'échelle, qui a servi à calculer les moyennes est constituée des niveaux suivants: (0) aucunement; (1) un peu; (2) moyennement; (3) beaucoup; (4) je n'ai pas d'opinion.

Encore une fois, l'interprétation, de ce que les enseignants veulent ou espèrent comme résultats attendus des activités de formation continue qu'ils suivent, sera faite en rapport avec leur âge chronologique.

Une classification des 19 retombées indique que les enseignants ayant participé à l'enquête suivraient des activités de formation continue soit pour accroître leurs compétences professionnelles et assurer une meilleure réussite éducative des élèves, soit pour leur propre satisfaction personnelle ou soit pour assurer une meilleure santé organisationnelle en milieu scolaire.

Les données recueillies démontrent clairement que les enseignants, selon leur âge, ne s'engageraient pas pour les mêmes raisons. Il semble y avoir des différences statistiquement significatives entre les trois groupes d'âge. Ces différences sont présentées par l'entremise d'une répartition en trois grandes catégories: la compétence professionnelle, la satisfaction personnelle et la santé organisationnelle. Le tableau 12 présente les résultats en ce qui a trait aux retombées susceptibles de contribuer au professionnalisme et à la réussite éducative des élèves en éducation.

Tableau 12: Besoins des enseignants, selon les étapes de la carrière, en ce qui a trait aux retombées de la FC susceptibles de contribuer au professionnalisme et à la réussite éducative des élèves

	nb	Début/carrière	nb	Milieu/carrière	nb	Fin/carrière	Interprétation
		35 ans ou moins		36 à 45 ans		46 ans et (+)	
Énoncés		Beaucoup %		Beaucoup %		Beaucoup %	
Contenu des activités/ d'enseignement*	185	60%	204	52%	403	39%	**35 (-) > 46+
							**36-45 > 46+
Stratégies d'enseignement*	186	70%	202	58%	410	48%	**35 (-) > 46+
Apprentissage des élèves*	183	51%	200	48%	403	39%	**35 (-) > 46+
							**36-45 > 46+
Relation avec les élèves	185	32%	199	36%	404	29%	
Isolement professionnel	179	40%	199	37%	400	31%	
Questionnement/ pratique professionnelle*	185	49%	196	40%	397	29%	**35 (-) > 46+
							**36-45 > 46+
Nouvelles relations/ professionnelles*	185	34%	198	32%	396	18%	**35 (-) > 46+
							**36-45 > 46+
Partage des connaissances/ et d'expérience*	185	70%	203	64%	408	54%	**35 (-) > 46+

Échelle: beaucoup (3); moyennement (2); un peu (1); et aucunement (0)

* Significatif > 0.01 ** Catégories d'âge associées au début, au milieu et à la fin de la carrière

Test de Scheffe (T) utilisé pour l'interprétation des résultats

Le tableau 12 permet de voir que les enseignants de 35 ans et moins et ceux du mitan (36 à 45 ans), plus que ceux à l'apogée de leur carrière (46 ans et plus) considèrent que l'amélioration de la qualité du contenu de leurs activités d'enseignement et de l'apprentissage de leurs élèves, tout comme le fait de susciter un questionnement sur leur pratique et le fait de créer de nouvelles relations professionnelles, répondraient d'une façon optimale à leurs besoins.

En début de carrière, les enseignants, de 35 et moins, estiment comparativement à leurs collègues en fin de carrière, qu'améliorer leurs stratégies pédagogiques et partager leurs connaissances et leurs expériences sont des retombées de la formation continue qui répondraient beaucoup à leurs besoins.

Deux retombées de la formation continue ne présentent pas de différence statistiquement significatives entre les trois groupes de sujets. Il s'agit d'améliorer la qualité des relations avec les élèves et de contribuer à briser l'isolement professionnel.

Il y a lieu de mentionner que pour effectuer la comparaison des énoncés du tableau 12, seule la compilation des réponses " beaucoup" dans l'échelle proposée a été retenue, puisque le but de la question initiale était de vérifier les retombées qui répondraient à leurs besoins d'une façon optimale. Cependant, pour chacune des huit retombées présentées plus haut, un tableau détaillé présentant les résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions de l'analyse de variance, les pourcentages, les moyennes selon l'échelle, les écarts-types ainsi que le seuil de signification établi à 0,01 est disponible en annexe G.

Il y a des retombées qui motivent les enseignants à participer à des activités de formation continue et qui sont susceptibles de répondre à leur satisfaction. On peut constater, à la lecture du Tableau 13, sur la page suivante, que la satisfaction personnelle (f) ainsi qu'apprendre pour le plaisir d'apprendre sont des retombées qui motivent à un plus haut degré les répondants de 35 ans ou moins, comparativement à ceux âgés de 46 ans et plus.

Par ailleurs, les cadets et les enseignants du mitan, plus que leurs aînés se situant à l'apogée de leur carrière, jugent que des activités de formation continue qui pourraient leur permettre de satisfaire leur curiosité intellectuelle, de contribuer à leur reconnaissance par leurs collègues et supérieurs ou de développer leur carrière répondraient à leurs besoins d'une façon optimale.

Pour effectuer la comparaison des énoncés du tableau 13, seule la compilation des réponses " beaucoup" dans l'échelle proposée a été retenue. Cependant, pour chacune des huit retombées présentées, un tableau détaillé présentant les résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions de l'analyse de variance, les pourcentages, les moyennes selon l'échelle, les écarts-types ainsi que le seuil de signification établi à 0,01 est disponible en annexe H.

Tableau 13: Besoins des enseignants, selon les étapes de la carrière, en ce qui a trait aux retombées de la FC susceptibles de répondre à leur satisfaction personnelle

	nb	Début/carrière	nb	Milieu/carrière	nb	Fin/carrière	Interprétation
		35 ans ou moins		36 à 45 ans		46 ans et (+)	
Énoncés		Beaucoup %		Beaucoup %		Beaucoup %	
Satisfaction au travail*	183	46%	200	50%	408	40%	**36-45 > 46+
Satisfaction personnelle	182	56%	203	59%	409	48%	
Reconnaissance/ collègues et supérieurs*	172	13%	184	13%	387	12%	**35 (-) > 46+ **36-45 > 46+
Curiosité intellectuelle*	185	72%	201	73%	413	60%	**35 (-) > 46+ **36-45 > 46+
Changer l'aspect routinier	183	50%	199	44%	406	41%	
Plaisir d'apprendre*	185	62%	203	57%	406	51%	**35 (-) > 46+
Défi à relever	184	35%	202	31%	403	28%	
Développement de la carrière*	181	43%	199	34%	395	16%	**35 (-) > 46+ **36-45 > 46+

Échelle: beaucoup (3); moyennement (2); un peu (1); et aucunement (0)

* Significatif > 0,01 ** Catégories d'âge associées au début, au milieu et à la fin de la carrière

Test de Scheffe (T) utilisé pour l'interprétation des résultats

Tableau 14: Besoins des enseignants, selon les étapes de la carrière, en ce qui a trait aux retombées de la FC susceptibles d'améliorer la santé organisationnelle en milieu scolaire

	nb	Début/carrière	nb	Milieu/carrière	nb	Fin/carrière	Interprétation
		35 ans ou moins		36 à 45 ans		46 ans et (+)	
Énoncés		Beaucoup %		Beaucoup %		Beaucoup %	
Responsabilités / école ou commission scolaire*	180	16%	192	14%	389	10%	**35 (-) > 46+
Participation à la vie de l'école	182	15%	196	18%	404	13%	
Rencontrer les objectifs du projet éducatif	176	21%	193	21%	396	16%	

Échelle: beaucoup (3); moyennement (2); un peu (1); et aucunement (0)

* Significatif > 0,01 ** Catégories d'âge associées au début, au milieu et à la fin de la carrière

Test de Scheffe (T) utilisé pour l'interprétation des résultats

Il y a également des retombées de la formation continue susceptibles d'améliorer la santé organisationnelle du milieu scolaire. L'analyse globale du tableau 14 (page précédente) permet de constater que les trois retombées proposées dans l'encadré "énoncé " ne paraissent pas représenter une importance capitale aux yeux des enseignants. Il importe de ne pas passer sous silence la faiblesse générale des résultats obtenus. Il semble clair, d'après les pourcentages enregistrés selon l'échelle, que ces trois retombées ne répondent pas "beaucoup" à leurs besoins. Pour les enseignants, il ne semble pas important que la formation continue rapporte à l'organisation. Voir les activités de formation continue comme une occasion de se responsabiliser davantage au niveau de l'école et de la commission scolaire, d'améliorer la qualité de leur participation à l'école ou de rencontrer les objectifs du projet éducatif, n'apparaît pas être une priorité pour eux.

Cependant, il y a lieu de mentionner que le fait d'accroître leurs reponsabilités dans le milieu scolaire répond davantage aux besoins des enseignants de 35 et moins qu'à ceux de 46 ans et plus.

Pour effectuer la comparaison des énoncés du tableau 14, seule la compilation des réponses " beaucoup" dans l'échelle proposée a été retenue. Cependant, pour chacune des trois retombées présentées dans le tableau 14, un tableau détaillé présentant les résultats du test de Scheffé (T) d'après les dimensions de l'analyse de variance, les poucentages, les moyennes selon l'échelle, les écarts-types ainsi que le seuil de signification établi à 0,01 est disponible en annexe I.

Dans la section 6 du questionnaire, trois questions (items a,c, et k) furent jugées adéquates dans le but de connaître l'opinion des enseignants sur différentes affirmations en matière de formation continue. Les répondants devaient indiquer dans quelle mesure ils étaient en accord avec les affirmations suivantes: les enseignants de mon école ont des besoins de formation continue (a), les activités de formation continue devraient tenir compte des besoins reliés aux différentes étapes de la carrière [début, milieu et fin de carrière] (c) et, chaque enseignant devrait décider librement de s'engager dans des activités de formation continue (k).

L'échelle qui leur était proposée était composée de cinq degrés: tout à fait en désaccord (1), plutôt en désaccord (2), plutôt d'accord (3), tout à fait d'accord (4) et, je n'ai pas d'opinion (5). Afin d'établir la comparaison, la somme des pourcentages des réponses " plutôt d'accord et tout à fait d'accord " a été faite dans le Tableau 15 sous les encadrés "pourcentage d'accord".

Tableau 15: Opinions des répondants sur différents énoncés concernant la formation continue versus trois regroupements d'âge

Énoncé	Début/carrière		Milieu/carrière		Fin/carrière		d.m. /820
	35 ans ou moins		36 ans à 45 ans		46 ans et plus		
	n	% d'accord	n	% d'accord	n	% d'accord	
a	167	90%	186	80%	366	78%	101
c	175	85%	201	86%	414	91%	30
k	183	90%	207	96%	419	95%	11

L'ensemble des données du tableau 15 indique que les trois énoncés proposés en matière de formation continue soulèvent chez la grande majorité des enseignantes et enseignants un pourcentage d'accord élevé. Cependant, de légères nuances se dessinent. Par exemple, plus les répondants sont jeunes, plus ils considèrent que les enseignants de leur école ont des besoins de formation continue. Par ailleurs, plus ils vieillissent, plus ils trouvent important qu'au sein de leurs activités de formation continue, on tienne compte de leurs besoins reliés aux différentes étapes de leur carrière.

Finalement, ils sont unanimes pour dire, peu importe leur catégorie d'âge, qu'ils devraient être libres d'adhérer et de s'engager dans des activités de formation continue. Pour Goguelin (1995), Senge (1991) et Gold (cité dans Rice, 1986), l'engagement réel demeure un choix volontaire. Ils ajoutent que la liberté de suivre une activité est un facteur de motivation et qu'une formation ressentie comme plus ou moins imposée suscite de la résistance.

4.1 Synthèse des résultats précédents

L'essentiel des résultats qui précèdent (Tableaux 8 à 14) permet de dégager les constantes suivantes:

-Il semble que, peu importe leur catégorie d'âge, les enseignants s'engagent dans des activités de formation continue. Il paraît cependant difficile d'établir une relation entre leur âge et leur engagement.

-Il ressort que les enseignants en début de carrière suivent davantage de cours universitaires que leurs homologues plus âgés. Le désintérêt des enseignants en fin de carrière ne pourrait-il pas s'expliquer par le fait que la formation offerte à l'université peut paraître trop centrée sur la formation initiale et qu'elle ne réponde pas à leurs besoins?

-Ce sont les enseignants ayant 35 ans et moins qui, généralement considèrent que les retombées de la formation continue, proposées dans la section 2, répondraient davantage à leurs besoins et cela indépendamment de l'échelle qu'ils ont choisie. En bref, une progression décroissante est présente, i.e. que plus les enseignantes et les enseignants sont jeunes, plus les retombées proposées semblent répondre d'une façon maximale à leurs besoins. Par contre, plus ils sont âgés, du mitan en passant vers la fin de leur carrière, moins les retombées énumérées plus haut paraissent répondre à leurs besoins.

-La faiblesse des moyennes obtenues quant aux retombées des activités de formation continue qui ont trait à la santé organisationnelle, indique qu'en général, les enseignants, peu importe leur âge, considèrent moins important que la formation continue rapporte à l'école ou à l'organisation. Pour eux, ce qui compte est plus intrinsèque: leur satisfaction personnelle, leur compétence professionnelle et la réussite de leurs élèves.

-Les enseignants de tout âge semblent conscients de leurs besoins de formation continue. Ils souhaitent que l'on tienne compte de leurs besoins de formation continue à chacune des étapes de leur carrière et enfin, ils sont majoritairement en faveur d'une liberté d'adhésion en ce qui concerne les activités à suivre.

4.2 Analyse et interprétation des résultats pour chaque hypothèse de recherche

La première hypothèse anticipe qu'il existe une relation significative entre l'âge chronologique (début, milieu et fin de carrière) des enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire et leur engagement dans des activités de formation continue. L'hypothèse nulle qui en découle se formule ainsi: Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre l'âge chronologique (début, milieu et fin de carrière) des enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire et leur engagement dans des activités de formation continue. L'analyse statistique à l'aide du test chi-carré a été suffisante puisque le tableau 10 rapporte qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores moyens des trois groupes d'âge, puisque les enseignants se sont engagés en moyenne dans deux activités de formation continue durant l'année 1994-1995 et cela indépendamment de leur catégorie d'âge.

L'hypothèse nulle est donc confirmée, alors que l'hypothèse de recherche ne l'est pas. Cela rend encore plus difficile la confirmation d'une relation pouvant exister entre l'âge et l'engagement.

Il semble que selon certains auteurs comme Pitcher (1995), Burden (1990), Patchett et Sterns (cités dans Birren, Robinson & Livingston, 1986), et Fessler (1985), l'âge chronologique (les cycles de la carrière) est un facteur d'influence parmi tant d'autres [l'évolution, l'économie, les conditions, la personnalité, les besoins individuels et ceux de l'organisation, la santé, les occasions, la permanence ou la précarité de l'emploi, les structures et les politiques de l'organisation, les éléments de contrôle et de pouvoir] qui peut entraîner ou restreindre l'engagement d'un individu dans une formation continue.

En bref, bien que l'âge relié aux différentes étapes de la carrière influence, la décision de s'engager dans une formation continue est également directement influencée par l'environnement personnel et organisationnel, par les attitudes qu'a l'adulte envers son propre potentiel, envers ses acquis et la mobilité.

La deuxième hypothèse prévoit qu'il existe une relation significative entre l'âge chronologique (début, milieu et fin de carrière) des enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire et leurs besoins de formation continue. L'hypothèse nulle se formule de la façon suivante: Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre l'âge chronologique (début, milieu et fin de carrière) des enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire et leurs besoins de formation continue.

Les pourcentages du Tableau 15 présentent un degré d'accord élevé chez les enseignants quant à leur opinion sur l'énoncé qui a trait au respect de leurs besoins reliés aux différentes étapes de la carrière. Ces derniers considèrent important qu'on tienne compte de leurs acquis cognitifs et expérientiels.

Les résultats des tableaux 12 à 14 démontrent aussi que les participants ont des attentes et des besoins différents en matière de formation continue tout au long de leur carrière. L'analyse statistique du test de Scheffé démontre qu'il y a plusieurs différences statistiquement significatives entre les trois groupes d'âge et les retombées qu'ils souhaitent et qui répondraient d'une façon optimale à leurs besoins. La seconde hypothèse nulle étant infirmée, l'hypothèse de recherche n'est pas infirmée.

Savoie (cité dans Legendre, 1993), Tokuyama (1993) ainsi que Bergeron (1986) arrivent aux mêmes conclusions. Ils stipulent que les individus ne poursuivent pas les mêmes buts en se formant d'une manière permanente.

Goguelin (1995), affirme que l'individu est un système complexe et que les besoins de formation continue de chacun peuvent être fort différents, car chacun a son histoire. Il importe d'individualiser l'enseignement même au sein d'une formation collective.

Il va sans dire que le même programme de formation continue ne peut pas convenir à tous, au même moment et avec la même intensité. Certains auteurs comme Brunet (1996), Laurin (1996), Goguelin (1995), Fortin et Gélinas (1994), Laurin et Jomphe (1993), Tokuyama (1993), Macke (1990), Bergeron (1986), Birren, Robinson et Livingston (1986), et Cross (cité dans Rice, 1986) corroborent cette constatation. Mattson (1995), affirme, tout comme les auteurs ci-haut mentionnés, que les enseignants s'engagent davantage lorsque les activités de formation continue répondent adéquatement à leurs besoins.

Aux dires de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996), les membres du personnel enseignant réclament la création, dans les universités, d'un service d'accueil, d'aide et d'encadrement tout au long de leur carrière. En somme, ils exigent qu'on leur garantisse le respect de leurs besoins et de leur rythme d'apprentissage.

En effet, Bergeron (1986) estime qu'il y a lieu de former les employés aux différents stades de leur carrière. Dans son étude, il présente les besoins de formation reliés aux différentes étapes de la carrière. En début de carrière, les enseignantes et les enseignants

auraient besoin de développer des techniques et des méthodes de travail pour innover et créer. Au mitan, ils auraient besoin de développer des aptitudes plus générales, de développer des habiletés à entraîner les plus jeunes et de faire connaître les politiques de l'organisation. Finalement, à l'apogée de la carrière, les enseignantes et enseignants auraient besoin d'être affectés à des postes de consultation.

Dans le même ordre d'idées, les résultats de l'enquête de Tokuyama (1993), auprès de 1847 enseignantes et enseignants en exercice inscrits à une maîtrise en éducation au Japon, révèlent quels sont leurs besoins d'activités de formation continue préférés au début, au milieu et à la fin de leur carrière. De plus, Tokuyama (1993) présente les types de formation disponibles pour les enseignants en exercice. Il s'agit d'une formation spécifique pour ceux qui commencent à enseigner, d'une formation spécifique pour ceux qui enseignent depuis cinq ans, 10 ans, 15 ans et également une formation adaptée pour ceux qui enseignent depuis 20 ans et plus.

Tokuyama (1993) avance, qu'au Japon, le nombre d'inscriptions à l'université est indépendant des années d'expérience des enseignants en exercice, mais dépendant de la personnalité et de la qualité du travail personnel de chacun. Elle corrobore les conclusions de Macke, 1990 (cité dans Tokuyama, 1993) en Allemagne sur le même sujet: les étudiantes et étudiants universitaires admis, dans ces programmes de formation générale reliés aux différents stades de la carrière, acquièrent une base théorique solide et des stratégies pour résoudre les problèmes quotidiens qu'ils rencontrent dans leur classe. Ils veulent apprendre à devenir plus compétents pour conduire eux-même leurs recherches, plutôt que d'être formés à des techniques superficielles.

4.3 Interprétation des résultats en relation avec le cadre théorique

Il y a pertinemment lieu de faire ici le rappel de la première hypothèse de recherche qui stipule qu'il existe une relation significative entre l'âge chronologique des enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire et leur engagement dans des activités de formation continue.

La non-confirmation de celle-ci n'invalide pas l'instrument utilisé, car elle peut signifier l'absence de justesse de la théorie initiale en ce qui a trait au mitan de la vie professionnelle, ainsi qu'à la théorie du désengagement avec la croissance de l'âge.

La recension des écrits plus large qui a été effectuée (études complémentaires et études contradictoires) s'est révélée utile. Elle aide à comprendre la multiplicité des facteurs, ayant une influence entre eux, entourant la problématique de l'engagement, chez les enseignants, dans des activités de formation continue.

La dernière partie du cadre théorique concernant les besoins de formation continue reliés aux différentes étapes de la carrière a, quant à elle, supporté l'épreuve. Les résultats de l'enquête révèle que les enseignants ont bel et bien des attentes et des besoins différents de formation continue selon les étapes de la carrière où ils se situent.

Ce chapitre a présenté l'analyse et l'interprétation des résultats de recherche liés à cette étude. Il ressort que les enseignants, peu importe leur âge, s'engagent dans une variété d'activités de formation en participant en moyenne à deux activités de formation continue durant une année donnée. Ainsi, il devient difficile d'établir une relation entre

l'âge et leur engagement dans des activités de formation continue. La grande majorité des enseignants du Québec semble être passifs, quant à leur (faible) consommation d'activités de formation continue.

S'il y a quelque chose à retenir de cette étude, c'est bien que les enseignants ne s'engagent pas pour les mêmes raisons. Il y a plusieurs différences statistiquement significatives entre les trois groupes d'âge en ce qui a trait aux retombées de la formation continue qui répondraient à leurs besoins d'une façon optimale. Les enseignants suivraient des activités de formation continue pour contribuer au professionnalisme et à la réussite éducative de leurs élèves, pour répondre à leur satisfaction personnelle et en dernier lieu, pour améliorer la santé organisationnelle de leur milieu scolaire. Plus ils sont jeunes, plus les retombées énumérées dans la deuxième section du questionnaire semblent répondre à leurs besoins.

Finalement, de l'analyse des données recueillies, il résulte un constat flagrant: les enseignants sont unanimes; ils savent qu'ils ont des besoins de formation continue; ils demandent que l'on considère les différents besoins de formation continue reliés à chacune des trois grandes étapes de la carrière et enfin, ils veulent, plus que tout, être libres de s'engager dans des activités de formation continue.

Dans le dernier chapitre de ce mémoire, le lecteur trouvera un résumé de l'ensemble de la recherche, ainsi qu'une brève conclusion estimant l'impact de la démarche scientifique employée, précisant les limites à la généralisation et formulant des suggestions théoriques pour des recherches futures. Un guide pratique d'actions présentant quelques recommandations clôturera la présente étude.

Chapitre 5
Résumé et conclusion

Dans les lignes qui suivent, un résumé de l'étude, à la lumière de l'enquête auprès des enseignants du Québec, sera présenté ainsi que l'impact de la démarche scientifique employée en précisant les limites à la généralisabilité et en formulant des suggestions pour des recherches ultérieures. Finalement, un guide d'actions présentant quelques recommandations sera proposé au lecteur.

5.1 Résumé de l'étude

La formation continue est devenue une nécessité, puisque notre économie actuelle est basée sur le savoir et le service. Aux dires des plus hautes instances en éducation au Québec, le renouvellement des compétences, qui passe par la formation continue, est une exigence sociale incontournable; d'où l'importance de lui accorder intérêt et priorité. Dans un environnement en constante évolution, la formation initiale ne suffit plus à assurer le professionnalisme en éducation ainsi qu'une pédagogie de qualité. Comme on n'a pas le choix de prendre le virage de la formation continue, la situation problématique est celle-ci: la formation continue repose sur l'engagement et le manque d'engagement des acteurs de la base en éducation est un fait reconnu. En général, les enseignants, surtout en fin de carrière, ne sont ni enthousiastes ni motivés à l'idée de prendre en charge leur propre formation continue. Dans les organisations, les administrateurs font face au déclin de la participation des enseignants à des activités de perfectionnement. Il y a un écart entre ce qui est et ce qui devrait être... un engagement actif de la part des enseignants tout au long de leur carrière. Il s'agit là d'un problème complexe, puisque les origines de cette tendance à ne pas s'engager sont très diverses: manque de motivation à la base, conséquences d'un système de gestion non-adéquat, la formation donnée ne répond pas toujours aux besoins des enseignants, manque de temps, manque de ressources, surcharge de travail et cumul des

exigences pédagogiques, comportementales et affectives, période de crise au mitan de la vie professionnelle, vieillissement biologique ou psychologique, isolement professionnel, statut quo de la sécurité d'emploi, résistance aux changements, vieux mythe et culture de croyances fortement enracinée en la retraite et, les caractéristiques personnelles de chacun.

De cette investigation ont subsisté des interrogations auxquelles les auteurs ont tenté de répondre. Est-ce que les enseignants de tout âge s'engagent dans des activités de formation continue? Le font-ils pour les mêmes raisons? Ont-ils des besoins de formation continue différents selon les étapes de la carrière? De plus, une question était toujours présente à notre esprit: Existe-t-il une différence significative entre l'âge des enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire et leur engagement dans des activités de formation continue?

Le but premier de la recherche était de mesurer l'engagement (comme conduite) des enseignants du Québec dans des activités de formation continue, afin de déterminer si l'âge des enseignants (au début, au milieu et en fin de carrière) a une incidence sur leur engagement dans des activités de formation continue. Pour connaître les raisons de leur engagement et leurs besoins, il était également pertinent d'aller vérifier ce qu'ils désirent comme résultats attendus d'une formation continue qui répondrait à leurs besoins.

Le cadre théorique de l'étude est constitué, outre la définition conceptuelle des principaux thèmes reliés à l'étude, d'études corroborantes (au regard des hypothèses), d'études complémentaires, d'études contradictoires et d'une partie consacrée aux besoins de formation continue associés aux différents stades de la carrière.

À prime abord, les études corroborantes, celles qui établissent un lien entre l'âge et l'engagement, gravitent autour du mitan de la vie professionnelle et de la théorie du désengagement avec la croissance de l'âge. En second lieu, les études complémentaires (études et modèles proposés) stipulent que l'âge influence certes le développement de l'enseignant, mais que c'est un facteur d'influence parmi tant d'autres. Les auteurs cités estiment que le développement de la carrière, qui passe par la formation, est un aspect de la vie intimement relié avec d'autres aspects du cycle de la vie. Les études contradictoires, quant à elles, nient tout lien de causalité entre l'âge et l'engagement. En effet, pour certains auteurs, l'âge n'a rien à faire avec l'engagement.

L'étude formule deux hypothèses de recherche, déduites du cadre théorique et de la recension des écrits, qui se formulent ainsi: il existe une relation significative entre l'âge chronologique (début, milieu et fin de carrière) et l'engagement des enseignants du Québec, du préscolaire, primaire et secondaire, dans des activités de formation continue (1) et entre l'âge des enseignants et leurs besoins quant aux retombées de la formation continue (2).

C'est par l'entremise d'une enquête qui se veut corrélative-explicative, que nous avons pu vérifier les hypothèses, répondre aux interrogations et atteindre l'objectif de la recherche. Le questionnaire, qui a servi à colliger les données, a été construit à partir d'une importante documentation sur la formation continue et de facteurs issus de recherches antérieures.

L'instrument de mesure a été élaboré par une équipe de recherche, constituée, de outre l'auteure de ce document, des Docteurs Paul Laurin (responsable), Louisette Lavoie, Ghyslain Parent, Chantal Royer [tous de l'UQTR], Denis Rhéaume [de l'INRS], Pierre Toussaint [l'UQAM] ainsi que d'une étudiante au doctorat, Martine Brousseau.

Pour en prouver la qualité (validité), l'instrument a été révisé à huit reprises depuis sa conception par une cohorte de spécialistes en éducation. Il a également été soumis, comme pré-test, à un groupe d'enseignants inscrits à la maîtrise. De plus, l'outil a été comparé avec un test reconnu et adapté par Katharine Rice (1986) pour mesurer la participation des adultes âgés en éducation dans différents programmes en éducation.

Une entente de collaboration a été réalisée entre la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), le Ministère de l'Éducation (MEQ) et l'équipe de recherche, en matière de formation continue de l'Université du Québec. Grâce à leur appui, l'équipe a fait parvenir 3000 questionnaires [échantillon] à des enseignants du Québec, au niveau des ordres d'enseignement au préscolaire, primaire et secondaire, ainsi qu'une lettre d'invitation à participer à l'enquête.

La sélection des sujets a été effectuée par la Centrale qui possède une banque informatisée contenant plus de 70,000 membres (frontière de la population cible). 2986 questionnaires ont été reçus par les sujets sélectionnés. De ce nombre, 72 personnes l'ont retourné sans le compléter en mentionnant certains motifs expliquant leur refus d'y répondre.

Des 2914 questionnaires reçus par les répondants, 820 questionnaires ont été retournés à l'équipe de recherche, ce qui représente un taux de participation de 28,14%. C'est grâce à ceux-ci que l'analyse et l'interprétation des résultats ont été rendues possibles.

Les résultats globaux démontrent qu'il n'a pas été possible d'établir de relation significative entre l'âge et l'engagement, puisque peu importe leur âge et leurs années d'expérience comme pédagogue, les enseignants se sont engagés dans le même nombre d'activités. Par ailleurs, les résultats suggèrent des besoins de formation continue forts différents et des attentes diversifiées quant aux retombées de celle-ci, selon les trois grandes étapes (début, milieu et apogée) de la carrière chez les enseignants. Les tests de Scheffe (t) effectués permettent de rejeter la première hypothèse et de confirmer la seconde.

L'analyse plaide en faveur d'études complémentaires stipulant que l'âge est un facteur d'influence parmi tant d'autres. Il semble que l'environnement organisationnel et personnel de l'enseignant influent également directement sur l'attitude d'engagement.

Finalement, l'étude formule des mesures préventives et correctives ainsi que des attitudes à adopter, afin de mieux répondre aux besoins spécifiques des répondants à chacune des étapes de leur carrière et de les amener à pouvoir développer leur plein potentiel.

5.2 Impact de la démarche scientifique de l'étude et brève conclusion

L'étude fournit un éclairage sur la consommation et la variété des activités de formation continue dans lesquelles les enseignants de tout âge, du Québec, s'engagent durant une année scolaire. Elle nous renseigne aussi sur leurs attentes et leurs besoins quant aux retombées de la formation continue.

La compréhension et la reconnaissance des besoins de formation continue à chacune des étapes de la carrière s'avèrent essentielles et primordiales à la conception d'activités de formation visant le développement professionnel des enseignants au sein d'une société en constante évolution.

L'étude est pertinente, car elle a permis de pousser plus à fond notre réflexion sur l'engagement au sein d'une formation continue. Elle pourra, du moins nous l'espérons, entraîner les initiateurs de programme et les dirigeants scolaires à prendre des décisions plus éclairées, à modifier le contenu des programmes et des activités, de manière à ce que ceux-ci soient mieux adaptés aux besoins des enseignants à chacune des étapes de la carrière. Le fait d'actualiser nos connaissances sur le sujet a contribué à l'avancement du système éducatif et de la société en général et pourra, par le fait même, avoir des répercussions à long terme sur l'engagement des enseignants, la qualité de leur pédagogie ainsi que sur la réussite éducative des élèves.

En effet, pour attirer l'ensemble de la clientèle du corps professoral, tous ceux qui offrent des activités de formation continue doivent s'appliquer à répondre aux besoins des enseignantes et enseignants en exercice au début de leur carrière, tout en prenant en charge

le perfectionnement de ceux qui sont au milieu et à l'apogée. Ces propos rejoignent ceux de la Ministre de l'éducation, Madame Pauline Marois dans son communiqué (4 février 1997, p. 29) sur la réforme en éducation au Québec. La Ministre stipule que la réponse aux besoins de formation continue appelle une offre de service diversifiée et accessible ainsi qu'une plus grande cohérence des actions des divers intervenants.

Tout comme Stayer et Quadracci (cités dans Peter, 1993), l'étude plaide en faveur de l'organisation-formation. Le truc est simple. Tout salarié qui signe un contrat d'embauche devient un étudiant. Dirigé par un tuteur et non un chef, il est intégré à une équipe qui fonctionne de manière autonome. Pour devenir tuteur à son tour et former des successeurs, il doit suivre une formation appropriée. Ainsi, le débutant est bien encadré à son arrivée et il apporte un renouveau dans l'organisation. Le jour où il est devenu expérimenté, il forme à son tour... Rien ne se perd. La philosophie de Quadracci (cité dans Peter, 1993) est celle-ci:

Apprendre continuellement et former sont les deux seules voies pour atteindre la sécurité et la stabilité d'emploi ... Cela exige cependant un engagement exceptionnel en faveur d'une formation permanente. (Chap. 24, p.24).

Schein (cité dans Dupuis et al., 1985) avance que les jeunes vont chercher chez les plus âgés les conseils, le leadership, la protection, le support, l'aide pour développer leurs talents et quelqu'un qui puisse émettre des idées, ouvrir des portes et répondre d'eux. Même si la personne âgée n'attend plus de promotion, elle peut très bien transmettre l'héritage et être considérablement satisfaite.

Selon Whitmore (1994), Fortin et Gélinas, (1994), Gamble (1995), l'Association des Psychoéducateur du Québec (1995), et le MEQ 1996, former les enseignantes et les enseignants du mitan ainsi que celles et ceux en fin de carrière à devenir de bonnes personnes ressources ou de bons guides et les amener à être capables d'établir une relation de partenariat dans l'effort et la confiance seraient tout à fait de mise et opportun. La compétence d'enseignants d'expérience, ayant toujours le feu sacré, devrait être mise à profit pour soutenir des enseignants plus jeunes ou d'autres enseignants, dans le besoin, qui le souhaiteraient.

Les résultats de la recherche de Showers (cité dans Whitmore, 1994), sur les effets du coaching sur le transfert de la formation, démontrent que c'est davantage par le coaching que par la théorie, la démonstration, la pratique ou le feed-back que l'habileté prend vie dans le concret du travail journalier.

5.3 Limites à l'inférence

L'étude recèle certaines limites qui appellent à la circonspection. Tout d'abord, elle s'est appliquée à mesurer l'attitude de (cohérence) l'engagement, i.e. leur comportement réel en tant que participant ou non à des activités de formation continue. L'étude ne s'est pas attardée    vérifier les quatre autres dimensions de l'attitude d'engagement: la direction que l'engagement peut prendre, le degré et l'intensité avec lesquels les enseignants peuvent s'engager ainsi que le jaillissement qui peut en résulter. De plus, le faible taux de participation à l'étude, à cause d'un retard incontrôlable lors de l'expédition des questionnaires, est un biais qui a pu restreindre le nombre des répondants. Ces facteurs viennent limiter la généralisabilité des résultats.

5.4 Suggestions pour des recherches ultérieures

Dans cet ordre d'idées, toujours en relation avec l'âge, les auteurs recommandent d'approfondir la notion d'attitude d'engagement et de faire une enquête plus fouillée en mesurant toutes les facettes de l'engagement (la cohérence, la direction, le degré, l'intensité et le jaillissement). Par exemple, les investigateurs pourraient s'attarder à vérifier ce qu'exige en temps et en efforts chacune des activités dans lesquelles les enseignants se sont engagés ou l'importance qu'ils accordent à chaque type d'activité dans lequel ils se sont engagés. Il y a lieu de préciser qu'assister à une conférence est moins exigeant et moins engageant que de suivre un cours universitaire de 45 heures; avec travaux et examens à préparer... De plus, il y a peu d'études sur la notion d'engagement en relation avec l'âge, d'où l'importance et la nécessité de poursuivre les recherches avec intensité.

Il serait également pertinent de mettre en relation le nombre d'activités suivies par les enseignants avec le nombre de journées pédagogiques qui furent consacrées à la formation continue dans leur commission scolaire. Une autre avenue à explorer, qui pourrait être intéressante, serait d'ouvrir vers des études longitudinales en mesurant, dès le départ, ce qui motive les individus à intégrer la profession d'enseignant, et au fil des ans, à vérifier les niveaux d'engagement de ces enseignants.

Puisque la formation continue est devenue une nécessité pour tous et chacun, et pas seulement pour les enseignants du préscolaire, primaire et du secondaire, il serait pertinent et intéressant que d'autres chercheurs reprennent la même étude auprès d'autres clientèles: le personnel non-enseignant, les enseignants de niveau collégial, les professeurs d'université et les dirigeants des organisations scolaires au Québec. Le fait de savoir s'ils s'engagent

eux-aussi, de connaître les raisons qui les incitent à le faire et de constater quel type de consommateur ils sont face aux activités de formation continue, permettra de mieux cerner leurs besoins et de chercher à leur offrir des activités qui seront susceptibles de les motiver à s'engager davantage, afin de freiner le désengagement qui est un fait reconnu, du moins, chez les enseignants.

5.5 Guide d'actions proposant 15 recommandations

En raison des résultats divulgués dans cette étude et qui de plus, font état d'un faible taux de participation (en moyenne deux activités par enseignant peu importe son âge au cours d'une année scolaire) chez les enseignants dans des activités de formation continue, il est proposé un guide d'actions pratique pour susciter davantage l'engagement des enseignants dans des activités de formation continue, mais surtout pour répondre aux attentes et aux besoins exprimés par les répondants à cette enquête. Ce guide comporte une série de recommandations destinées à ceux qui élaborent et offrent des programmes ou activités de formation continue destinés aux enseignants en exercice ainsi qu'aux dirigeants des organisations scolaires qui ont la tâche d'organiser les activités de formation continue convenues avec les membres de leur personnel. Ces derniers auraient avantage à:

1. S'engager et s'impliquer personnellement dans une démarche de formation continue avant d'encourager les autres à le faire. Il faut être convaincu soi-même et convaincant pour inciter les autres à en faire autant.

2. Faire plus de recherche afin de bien cerner les besoins individuels et collectifs des enseignants et prendre soin de considérer les changements de besoins qui se produisent de l'alpha à l'oméga de la carrière.
3. Offrir des activités et des programmes de formation continue adaptés susceptibles de les motiver à prendre la décision de s'engager à tout âge.
4. Mettre l'emphase sur l'individualité de l'enseignement plutôt que sur l'homogénéité même au sein d'une formation donnée collectivement.
5. Exploiter davantage la formation continue par les collègues et le "coaching". Cette voie permettrait de responsabiliser le personnel enseignant pour qu'il devienne pro-actif et qu'il donne le meilleur d'eux-mêmes.
6. Instaurer une culture de la formation continue en affichant des attitudes positives tout en faisant sa promotion.
7. Mettre en place des moyens de développement professionnel des enseignants, comme des mesures régulières d'aide au cheminement de carrière, des groupes d'entraide et de coopération.
8. Créer un environnement dynamique et un climat favorisant les expériences d'apprentissage tout au long de la carrière, par l'entremise des forces économiques et démographiques.

9. Assister les enseignants en leur laissant le temps et la garantie de pouvoir développer, par eux-mêmes, leur carrière.
10. Aider les enseignants, en partenariat, à évaluer leurs propres besoins de formation continue, à initier, à diriger et à sélectionner les activités de formation dont ils ont besoin.
11. Supporter le personnel enseignant tout au long de son cheminement de carrière en lui fournissant toutes les ressources nécessaires sur les plans: financier, matériel et humain.
12. Décrire honnêtement et simplement les activités ou les programmes de formation continue en mentionnant les avantages à les suivre et les inconvénients qui pourraient se présenter en cours de route.
13. Laisser les enseignants libres d'adhérer aux activités de formation continue, sinon le risque de provoquer de la résistance est grand.
14. Maximiser la probabilité d'une satisfaction et d'une carrière bien remplie en éliminant les irritants, les frustrations et en offrant un horaire flexible pour les activités de formation continue.
15. Permettre d'alterner les périodes de formation et de repos, pour que les enseignants puissent faire le point sur leurs nouvelles tâches et responsabilités et mettre en application les habiletés acquises durant une période.

Références bibliographiques

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arends, R. (1991). *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill, Inc., 442.
- Association des Psychoéducateurs du Québec inc. (1995). *Mémoire de l'Association des psychoéducateurs du Québec à la commission des États généraux sur l'éducation*. Montréal.
- Benoît, F. (1992). Vers une pédagogie interculturelle. *Vie Pédagogique*, 78.
- Bergeron, P.G. (1986). *La Gestion Dynamique, concepts, méthodes et applications*. Boucherville: édition Gaëtan Morin.
- Birren, J., Robinson, P.K. & Livingston, J. (1986). *Age, Health and Employment*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Boies, C. (1993). *Évolution du perfectionnement des enseignantes et des enseignants en régions éloignées et isolées de 1970 à 1985*. Monographie No. 38. Coll. L'UNE. Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
- Bouffard, J. (1992). *La formation continue des enseignants et des enseignantes du primaire: Revue de la littérature, modélisation et sondage*. Mémoire de maîtrise inédit. Québec: Université Laval.
- Brossard, L., Ferland, M., Francoeur, P., Grégoire, R., & Marsolais, A. (1994). Dossier: L'animation et le soutien, des fonctions essentielles au renouvellement de la pédagogie. *Vie Pédagogique*, 91.
- Brunet, J.P. (1996). *Les rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire*. Montréal: UQAM.
- Burden, P.R. (1990). Teacher development. Dans Houston, W.R., Haberman, M. & Sikula, J. (Éds), *Handbook of Research on teacher Education*. (pp. 311-328). New York: MacMillan Publishing Company.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Exposé de la situation*. Québec: ministère de l'Éducation du Québec.
- CPNCC. (1990). *Enseignantes et enseignants (CPNCC)*. Québec.

- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1993). *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation./ La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*. Québec: Les publications du Québec.
- Cartier, R., Duperrée-Trudel, H., Paré, N., Proulx, M. & Ratthé, C. (1995). *Vaincre l'isolement: Le passage de l'individu à l'équipe par les éléments de la réorganisation scolaire*. Mémoire collectif présenté aux États généraux de l'éducation. Trois-Rivières: UQTR.
- Danish Ministry of Education. (1990). *Education in Denmark: Abrief Outline*. Copenhagen: Ministry of Education. (ERIC: ED356151).
- David, H. & Payeur, C. (1991). *Vieillesse et condition enseignante*. IRAT et CEQ.
- Dayhaw, L.T. (1963). *Manuel des statistiques*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Dean, J. (1991). *Professional development in school: Developing teachers and teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Delehant, M. A. (1990). A Central Office View: charting a course When Pulled in All Directions. *The School Administrator*, 47, 14-19.
- Dupuis, D., Brunet, L., Hamel, M.J., Lavoie-Ste-Marie, P., & St-Germain, P. (1985). *Le milieu de la vie professionnelle*. Université de Montréal. Publication F.C.A.R.
- Evans, R. (1989, 8 mai). The Faculty in Mid-Career: Implications for School Improvement. *Educational Leadership*, (46), 11-12.
- Fessler, R. (1985). *A Model for Teacher Professional Growth and Development*. Dans: Burke, P.J. & Heideman, R.G. (Éds), *Career-Long Education*. (pp.181-193) Springfield, Illinois: C.C. Thomas.
- Fields, M.J. & Hehir, T. (1995). *Annual Conference of the Comprehensive System of Personnel Development (CSPD) for Leadership and Change* (3rd, Arlington, Virginia, May 8-10, 1995). Proceedings. Alexandria: National Association of State Directors of Special Education. (É.S.R.D. ED386881).
- Fortin, M.F. et al. (1988). *Introduction à la recherche: auto-apprentissage assisté par ordinateur*. Montréal: Décarie, éditeur inc.
- Fortin, R., & Gélinas, A. (1994). *Rapport: L'équipe-école et le perfectionnement*. Rimouski: Service de l'imprimerie l'U.Q.A.R.

- Friedan, B. (1996, 8 janvier). La révolte du 3^e âge. *Le Nouvelliste*.
- Fullan, M.G., Stiegelbauer, S. (1991). *The Meaning Of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gamble, L. (1995). *Preparing Rural Special Educators Using Distance Learning Technologies*. Maines. (Eric: Service de reproduction de documents ED380253).
- Gauthier, C. (1996). Un professionnel de l'enseignement pour demain. *Vie pédagogique*, 100, 52-53.
- Goguelin, P. (1995). *La formation continue en société post-industrielle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gouvernement du Québec. (1995). *Loi 90 favorisant le développement de la formation de la main-d'oeuvre; sanctionnée le 22 juin 1995*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1997). *Communiqués: Cabinet de la Ministre de l'Éducation- Prendre le virage du succès- La Ministre de l'éducation donne le coup d'envoi à la Réforme de l'Éducation*. Québec: CNW, Montréal le 4 février.
- Grand' Maison, J. (1976). *Au mitan de la vie*. Ottawa: Les Éditions Leméac Inc.
- Huebner, D. (1987). The vocation of teaching, in Bolin et Falk. *Teacher Renewal*, NY: Columbia University, Teachers College Press.
- Jaeger, R. M., (1988). Survey Research Methods in Education. Dans *Complementary methods for research in Education*, Vol. 6, (pp.301-330). Washington: AERA.
- Ladrière, J. (1995). Engagement. Dans *Encyclopaedia Universalis* (corpus 8, pp.368-372). Paris : Encyclopædia Universalis.
- Laurin, J. (1995). *Programme cadre de la formation des maîtres associés*. Trois-Rivières: UQTR.
- Laurin, P. & Jomphe, G. (1993). *Un pas vers l'excellence / Les écoles Seychelloises*. Trois-Rivières: Collection Inter-Éducation.
- Laurin, P. (1989). *Le pouvoir des administrateurs scolaires au Québec: la réalité*. Québec: Association des cadres scolaires du Québec.

- Laurin, P. (1996). *Gestion du personnel en milieu scolaire*. Notes du cours: ADS-6013. UQTR.
- Laurin, P. (1997). *Rapport d'expériences de la région Mauricie-Bois-Francs sur la formation continue*. Document inédit, UQTR. [Beauport, mars].
- Laurin, P. & Marquis, D. (1995). *Séminaire sur le comportement organisationnel en milieu scolaire*. Notes du cours ADS-6011. UQTR.
- Legendre R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin: Montréal. 2^o édition.
- Le Payeur, M. (1996, septembre-octobre). La formation continue du personnel scolaire: voie de l'avenir. *Vie Pédagogique*, 100, 47-50.
- Levesley-Evans, E. M.(1988). *Factors which motivate teachers to participate in professional development*. Montréal: Mc Gill University.
- Lezotte, W.L., & Jacoby, C.B. (1992). *Sustainable School Reform: The district context for School Improvement*. Effective Schools: Okemos, Michigan.
- Madelin, Alain. (1994, 9 avril). *Figaro Magazine*.
- Mattson, B. (1995). *Models of Personnel Needs Assessment*. Alexandria: National Association of State Directors of Special Education. (Eric: Service de reproduction de documents ED386895).
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996) Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. *Orientations en formation continue du personnel enseignant: Choisir plutôt que subir le changement*. Québec: Les publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1993). Direction de la formation du personnel scolaire. Direction générale de la formation et des qualifications. *Document de travail: La formation continue du personnel enseignant/ orientations et principes directeurs*. Québec: Les publications du Québec.
- Morazain, J. (1994). Entrevue avec Stan Davis: Le marchand, le savoir. *Commerce*, 29-31.
- O.C.D.E. (1994). *La Qualité des Enseignants / Synthèse des études par pays*. Paris : Document à diffusion restreinte.
- Oldroyd, D. & Hall, V. (1991). *Managing staff development: A Handbook for secondary schools*. London: Chapman Publishing Ltd..

- Ontario. (1994). *Pour l'amour d'apprendre: Rapport de la commission royale sur l'éducation*, vol. 111, pp.2-7.
- Peters, T. (1993). *L'entreprise libérée: liberation management*. Paris: Dunod.
- Pitcher, P. (1995, septembre). Jeter à la rue le talent et l'expérience. *Gestion*, (20, [3], 73-76).
- Quick et Quick (1990). *Career Stress in Changing Times*. New York- London: The Haworth Press.
- Rice, D. K. (1986). *Factors which influence older adults to participate in education: The elderhostel experience in Atlantic Canada*. Thèse: Université McGill: Montréal. (Microthèque de l'UQTR : TMFH-3741).
- Riverin-Simard, D. (1984). *Étapes de vie au travail*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Rouche, J.E. & Baker, G.A.. (1986). *Profiling excellence in america's schools*. Arlington, Virginia: The American Association of School Administrators.
- Roy, J. (1992). La profession enseignante telle que la voit le C.S.E. *Vie Pédagogique*, 78,4-6.
- Saint-Pierre, H. (1975). *La participation pour une véritable prise en charge*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Senge, P., & Gauthier, A. (1991). *La Cinquième Discipline/ L'art et la Manière des Organisations qui apprennent*. Paris: First.
- Shea, G.F. (1991). *Managing Older Employees*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sheehy, G. (1982). *Les passages de la vie: Les crises prévisibles de l'âge adulte*. Ottawa: Les éditions de Mortagne.
- Sikula, J. Buttern-Thomas, J. & Guvton, E. éditeurs. (1996) *Handbook of reaserch on teacher Education: a project of the Association of teacher Educators*. New York: Macmillan.
- Statistique Canada. (1996, 5 septembre). La retraite à tout âge. *Journal Le Nouvelliste*. Trois-Rivières, 17.
- Tokuyama, A. (1993). The Role of the University in the Inservice Education of Teachers. *Peabody Journal of Education*, 68, (3), 80-97.
- Withmore, J. (1994). *Coaching for Performance: A Pratical Guide to Growing Your Own Skills*. San Diego: Pfeiffer et co.

Annexe A

Tableau synoptique de l'évolution de la formation continue

101	1950	1960	1970	1980	1990	2000
LES DEMANDEURS	- gestion centralisée des entreprises - la direction	- la hiérarchie	- gestion décentralisée des entreprises - les gens pour eux-mêmes	- société globale - le corps social		
LE DECIDEUR	- la direction générale	- la direction des relations humaines par délégation	- la direction des ressources humaines par délégation	- D.R.H. par délégation - l'Etat		
L'OBJECTIF ESSENTIEL	- un meilleur fonctionnement de l'organisation - la productivité	- de meilleures relations humaines - de l'adhésion individuelle	- améliorer la communication, le management, le travail en équipe, la motivation, la responsabilisation - la qualité totale et la productivité - l'adhésion collective (cohésion)	- réinsertion des exclus, leur réadaptation à la vie active - ré-étayage individuel et social - l'adhésion globale (cohérence)		
LA NATURE DES CONTENUS	- savoirs et - savoir-faire spécialisés	- les savoir-faire sociaux	- le savoir-être	- les savoirs généraux techniques - et le savoir-être	- bilans de compétence	
LES A FORMER	- élèves ou assistants - groupes homogènes par grades et filières - journées isolées dans l'entreprise	- stagiaires - groupes horizontaux - séminaires de plusieurs jours à l'extérieur	- participants - quelques groupes verticaux - groupes verticaux + groupes transversaux - travail en équipe			
METHODE PEDAGOGIQUE	- affirmative →	- interrogative →	- active →			
FORMATION ET TITRE DU FORMATEUR	- pédagogie des adultes - instructeur	- maîtrise des techniques de groupe, d'étude de problèmes, d'enquête, etc... - animateur	- psychologie du travail, formé à la communication, au management, à la créativité - formateur - intervenant ou consultant	- psychologue clinicien formé à l'écoute - conseiller		
ROLE DU FORMATEUR	- agent du pouvoir →	- agent de changement - apporteur de facilités de changement	- aide au changement - facilitateur de changement	- sensibilisateur au changement - accompagnateur de changement	- catalyseur de changement	
MODE D'INTERVENTION	- transmission de connaissances (prêt à porter)	- formation classique (sur mesures)	- formation psychosociale	- intervention psychosociologique	- counselling	
REFERENCES THEORIQUES	- lois de l'apprentissage	- la prise de conscience - la dynamique de groupe		- la sensibilisation		

Annexe B

Theorist	Unruh and Turner (1970)	Katz (1972)	Gregorc (1973)	Peterson (1978/1979)	Burden (1979/1980)	Yarger and Mertens (1980)	McDonald (1982)
Stages	Initial teaching	Survival	Becoming	First attitudinal phase (age 20-40)	Survival stage	The initial teacher	Transition stage
	Security	Consolidation	Growing	Second phase (age 40-55)	Adjustment stage	The developing teacher	Exploring stage
	Maturing	Renewal	Maturing	Third phase (age 55-retirement)	Mature stage	The practicing teacher	Invention and experimenting stage
		Maturity	The fully functioning professional			The experienced teacher	Professional teaching stage

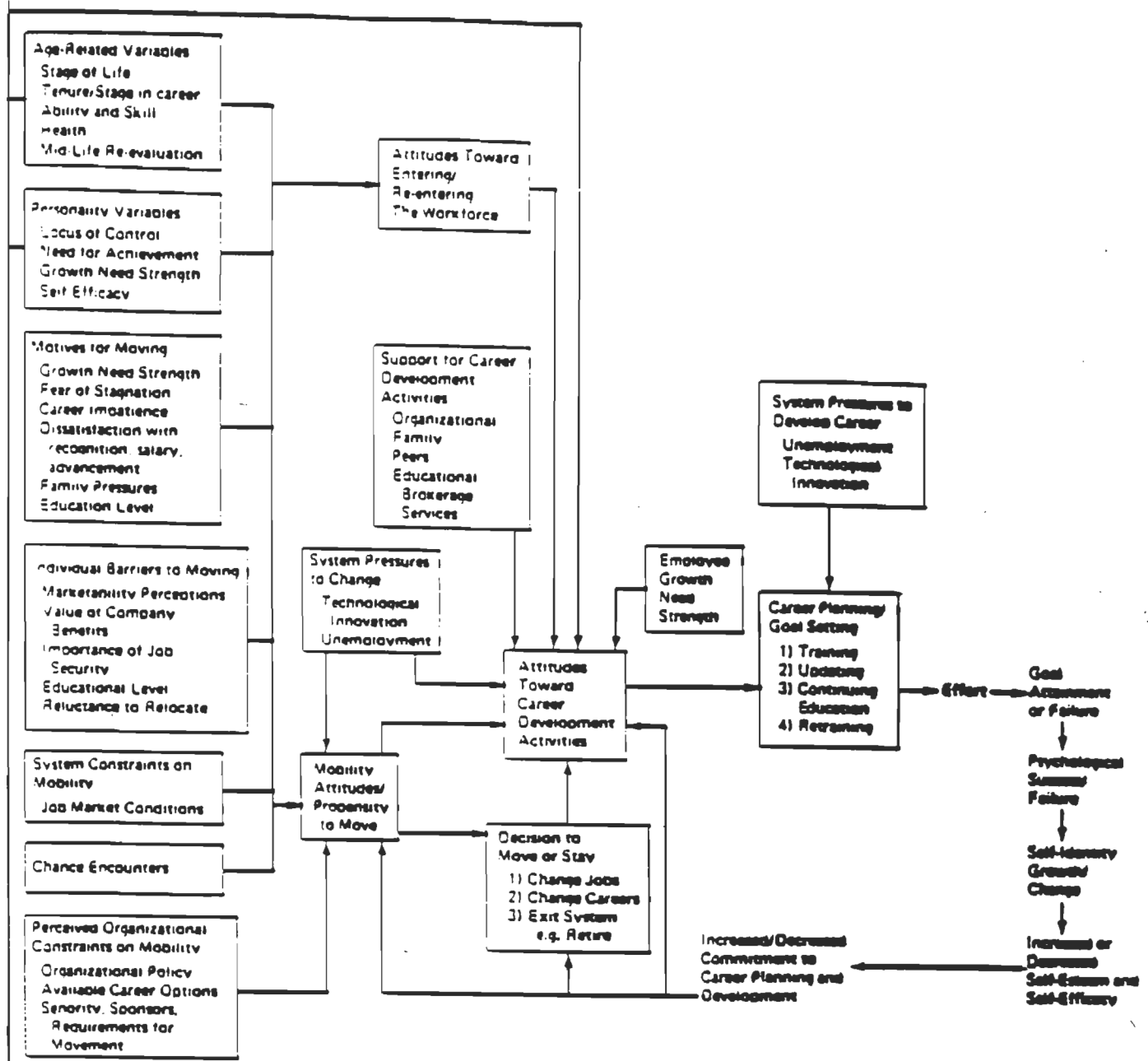
Annexe C

TABLE 1. Career Stages

STAGE	CHARACTERISTICS	TASK NEEDS	SOCIO-EMOTIONAL NEEDS
Early Career	<ul style="list-style-type: none"> • exploration • trial period • establishment • recognition 	<ul style="list-style-type: none"> • relevant action skills • specialty development • creativity, innovation • rotate to new area in 3-5 years 	<ul style="list-style-type: none"> • ego identity, intimacy • support • autonomy • deal with feelings of rivalry, competition
Middle Career	<ul style="list-style-type: none"> • stability • achievement • growth versus maintenance versus stagnation 	<ul style="list-style-type: none"> • skills in training & coaching younger employees • updating & integrating skills • broader view of work & the organization • rotation into new job requiring new skills 	<ul style="list-style-type: none"> • sense of generativity, productivity • mutual support for coping with mid-career stress • expression of feelings about mid-life changes • reorganize values and self-concepts • less self-indulgence and competitiveness
Late Career	<ul style="list-style-type: none"> • transition out of work organization • adjustment into retirement 	<ul style="list-style-type: none"> • shift from power role to consultation, guidance, wisdom role • establish self in more non-work activities 	<ul style="list-style-type: none"> • ego integrity, acceptance of one's life cycle • use integrated life experiences to support & counsel others • gradual detachment from career identity

↳ Adapted from: Hall (1976).

Annexe D



Annexe E

*Attentes à l'endroit des universités québécoises
en matière de
FORMATION CONTINUE*

FORMATION CONTINUE

S.V.P. Lire cette définition avant de remplir le questionnaire.

Dans le cadre de ce questionnaire, nous définissons comme suit la «**formation continue**»:

Il s'agit essentiellement d'une formation reliée à l'exercice de la profession d'**enseignante** ou d'**enseignant**.

Cette définition englobe ainsi l'ensemble des activités dans lesquelles l'**enseignante** ou l'**enseignant** en exercice s'engage en vue de mettre à jour, d'élargir, d'approfondir ou d'enrichir ses connaissances théoriques ou pratiques. Ces activités ont **généralement** lieu après la formation initiale.

Cette définition englobe aussi bien des activités de formation de courte durée (conférences, ateliers, démonstrations, minicours) que des activités de formation plus longues réparties sur quelques mois, voire davantage (cours crédités, projets d'approfondissement, de recherche ou de développement, programmes d'études).

Université du Québec à Trois-Rivières

Questionnaire à l'intention du personnel enseignant

Cette section porte sur les activités de formation continue auxquelles vous avez participé au cours de l'année 1994-1995.

Utilisez les espaces prévus ou encerclez le chiffre correspondant le mieux à votre réponse.

1. Durant l'année scolaire 1994-1995, combien y a-t-il eu de journées pédagogiques dans votre commission scolaire? _____ jours
2. Parmi ces journées pédagogiques, combien furent consacrées à des activités de formation continue? _____ jours
3. Voici une liste d'activités permettant de réaliser la formation continue du personnel enseignant.

Pour chacune de ces activités, veuillez:

(A) cocher celles que vous avez vécues durant l'année scolaire 1994-1995.

(B) indiquer, à l'aide de l'échelle de 0 à (4), votre **DEGRÉ DE SATISFACTION** face à cette activité.

(C) indiquer, à l'aide de l'échelle de 0 à (4), si cette activité **A RÉPONDU À VOS BESOINS DE FORMATION CONTINUE**.

Échelle:

0	aucunement
1	un peu
2	moyennement
3	beaucoup
(4)	<i>je n'ai pas d'opinion</i>

ACTIVITÉS	A VÉCUE EN 1994-1995 COCHER si oui ✓	B MON DEGRÉ DE SATISFACTION (Échelle)	C RÉPONSE À MES BESOINS (Échelle)
01. Conférences à l'école			
02. Atelier par consultant			
03. Colloque ou congrès			
04. Minicours			
05. Cours universitaires			
06. Cours de formation à distance			
07. Formation par la direction			
08. Formation par les collègues			
09. Projet de recherche			
10. Autre _____			

5. Y a-t-il eu un suivi, par la direction, des retombées des activités de formation continue auxquelles vous avez participé en 1994-1995?

1 non
 2 partiellement
 3 oui, globalement
 (4) *je n'ai pas d'opinion*
 (5) *je n'ai pas participé à de telles activités*

SECTION 2

Cette section porte sur les retombées possibles de la formation continue à cette étape-ci de votre carrière.

Encerclez le chiffre correspondant le mieux à votre opinion.

JE PENSE que des activités de formation continue qui répondraient d'une façon optimale à mes besoins pourraient...

<u>Échelle:</u>	0	aucunement
	1	un peu
	2	moyennement
	3	beaucoup
	(4)	<i>je n'ai pas d'opinion</i>

a) améliorer la qualité du contenu de mes activités d'enseignement.....	0	1	2	3	(4)
b) améliorer la qualité de mes stratégies d'enseignement.....	0	1	2	3	(4)
c) améliorer l'apprentissage de mes élèves.....	0	1	2	3	(4)
d) améliorer la qualité de mes relations avec les élèves.....	0	1	2	3	(4)
e) accroître ma satisfaction au travail	0	1	2	3	(4)
f) accroître ma satisfaction personnelle.....	0	1	2	3	(4)
g) accroître mes responsabilités dans l'école ou la commission scolaire.....	0	1	2	3	(4)
h) améliorer la qualité de ma participation à la vie de l'école	0	1	2	3	(4)
i) contribuer à briser l'isolement professionnel	0	1	2	3	(4)
j) susciter un questionnement sur ma pratique professionnelle	0	1	2	3	(4)
k) contribuer à ma reconnaissance par les collègues et les supérieurs	0	1	2	3	(4)
l) me permettre de créer de nouvelles relations professionnelles.....	0	1	2	3	(4)
m) satisfaire ma curiosité intellectuelle.....	0	1	2	3	(4)
n) être une occasion de changer l'aspect routinier du travail.....	0	1	2	3	(4)
o) être une occasion d'apprendre pour le plaisir d'apprendre.....	0	1	2	3	(4)
p) favoriser le partage de connaissances et d'expériences	0	1	2	3	(4)
q) être l'occasion de relever un défi important.....	0	1	2	3	(4)
r) être l'occasion de développer ma carrière.....	0	1	2	3	(4)
s) être l'occasion de rencontrer les objectifs du projet éducatif de l'école	0	1	2	3	(4)

Y a-t-il d'autres retombées possibles qui vous paraissent importantes? Si oui, précisez:

Cette section porte sur différentes formules d'interventions universitaires possibles en matière de formation continue.

Indiquez dans quelle mesure ces formules d'intervention pourraient vous intéresser en encadrant le chiffre correspondant le mieux à votre opinion.

Voici dans quelle mesure chacune des formules suivantes pourrait m'intéresser...

<u>Échelle:</u>	0	aucunement
	1	un peu
	2	moyennement
	3	beaucoup
	(4)	<i>je n'ai pas d'opinion</i>

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|-----|
| a) Activités de courte durée non créditées <u>dans mon école</u> | 0 | 1 | 2 | 3 | (4) |
| b) Activités de courte durée non créditées <u>dans l'ensemble de ma commission scolaire</u> | 0 | 1 | 2 | 3 | (4) |
| c) Activités de courte durée non créditées à l'université et à <u>l'intention de plusieurs commissions scolaires</u> | 0 | 1 | 2 | 3 | (4) |
| d) Activités créditées, à l'université, dans l'un ou l'autre des champs suivants: psychologie, pédagogie, évaluation, nouvelles technologies | 0 | 1 | 2 | 3 | (4) |
| e) Activités créditées, à l'université, portant sur l'enseignement d'une matière spécifique..... | 0 | 1 | 2 | 3 | (4) |
| f) Collaboration de professeurs ou de professeurs de l'université à des activités d'une équipe d'enseignantes et d'enseignants dans la conception et le développement de matériel pédagogique..... | 0 | 1 | 2 | 3 | (4) |
| g) Collaboration de professeurs ou de professeurs de l'université à des projets pédagogiques conçus et développés par mon école ou ma commission scolaire | 0 | 1 | 2 | 3 | (4) |
| h) Programme de formation universitaire sur mesure, conçu et réservé prioritairement pour un groupe d'enseignantes et d'enseignants de mon école ou de ma commission scolaire..... | 0 | 1 | 2 | 3 | (4) |
| i) Programme de deuxième cycle constitué principalement de cours à option, réservé aux enseignantes et aux enseignants en exercice..... | 0 | 1 | 2 | 3 | (4) |
| j) Programme de deuxième cycle constitué principalement d'un travail personnel d'approfondissement ou de recherche..... | 0 | 1 | 2 | 3 | (4) |
| k) Association à des recherches pédagogiques ou autres menées par des professeurs et professeurs d'université | 0 | 1 | 2 | 3 | (4) |

Nous vous invitons à suggérer d'autres formules d'interventions universitaires susceptibles d'intéresser les enseignantes et les enseignants dans une perspective de formation continue.

Cette section porte sur différents facteurs qui pourraient vous inciter à vous engager dans des activités de formation continue PROPOSÉES PAR UNE UNIVERSITÉ.

Indiquez dans quelle mesure chacun de ces facteurs pourrait influencer votre décision de vous engager dans une telle activité en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion.

Voici dans quelle mesure chacun des facteurs suivants pourrait influencer ma décision de participer à des activités de formation continue proposées par une université.

Échelle:	0	aucunement
	1	un peu
	2	moyennement
	3	beaucoup
	(4)	<i>je n'ai pas d'opinion</i>

a) la réputation des activités proposées.....	0	1	2	3	(4)
b) la réputation des personnes-ressources qui dispensent les activités de formation proposées.....	0	1	2	3	(4)
c) l'occasion d'échanger avec des personnes oeuvrant dans le milieu universitaire	0	1	2	3	(4)
d) le réinvestissement et l'exploitation du vécu et des expériences professionnelles des enseignantes et des enseignants directement concernés.....	0	1	2	3	(4)
e) l'occasion de prendre connaissance d'innovations pédagogiques transférables dans mon enseignement.....	0	1	2	3	(4)
f) l'occasion d'enrichir mes connaissances théoriques et pratiques transférables dans mon enseignement.....	0	1	2	3	(4)
g) l'occasion de rencontrer des enseignantes et des enseignants ayant des préoccupations semblables aux miennes.....	0	1	2	3	(4)
h) l'occasion de remettre en question, d'une façon collective, nos pratiques professionnelles	0	1	2	3	(4)
i) l'occasion de prendre connaissance de l'avancement de la recherche en éducation	0	1	2	3	(4)
j) l'occasion de collaborer à des recherches en éducation.....	0	1	2	3	(4)
k) la reconnaissance officielle de la formation par un diplôme ou par une attestation	0	1	2	3	(4)

Nous vous invitons à mentionner d'autres facteurs que vous trouvez importants et qui pourraient influencer votre décision à vous engager dans des activités de formation continue proposées par une université.

Cette section porte sur différents facteurs qui pourraient vous **empêcher** de vous engager dans des activités de formation continue PROPOSÉES PAR UNE UNIVERSITÉ.

Indiquez dans quelle mesure chacun de ces facteurs pourrait influencer votre décision de ne pas vous engager dans une telle activité en encerculant le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion.

Voici dans quelle mesure chacun des facteurs suivants pourrait m'empêcher de participer à des activités de formation continue proposées par une université.

<u>Échelle:</u>	0	aucunement
	1	un peu
	2	moyennement
	3	beaucoup
	(4)	<i>je n'ai pas d'opinion</i>

a) des problèmes personnels.....	0	1	2	3	(4)
b) les coûts associés aux activités de formation	0	1	2	3	(4)
c) la distance entre ma résidence et le lieu de formation	0	1	2	3	(4)
d) la précarité dans mon emploi	0	1	2	3	(4)
e) l'horaire et la période où les activités de formation sont offertes.....	0	1	2	3	(4)
f) le fait que les programmes universitaires ne tiennent pas compte ou ignorent mes besoins, mes acquis ou mon expérience	0	1	2	3	(4)
g) le nombre de sessions qu'il faut pour compléter un programme universitaire	0	1	2	3	(4)
h) les travaux à faire pour répondre aux exigences de formation	0	1	2	3	(4)
i) le fait que les activités de formation qui m'auraient intéressé ne soient pas reconnues (par des crédits ou une attestation)	0	1	2	3	(4)
j) le fait que je suis en fin de carrière	0	1	2	3	(4)
k) mes responsabilités familiales.....	0	1	2	3	(4)
l) les activités de formation offertes par l'université ne répondent pas à mes besoins et à mon expérience	0	1	2	3	(4)
m) le fait que les cours universitaires soient trop théoriques.....	0	1	2	3	(4)
n) les conditions d'admission à l'université sont complexes.....	0	1	2	3	(4)
o) le fait que les activités de perfectionnement offertes par l'université ne soient pas transférables dans ma pratique professionnelle	0	1	2	3	(4)
p) mes engagements professionnels sont suffisants en ce moment	0	1	2	3	(4)

SECTION 6

Voici quelques affirmations portant sur la formation continue des enseignantes et des enseignants. Pour chacune d'elles, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord en encerclant le chiffre correspondant le mieux à votre opinion.

Voici dans quelle mesure je suis en accord avec les affirmations suivantes portant sur le perfectionnement professionnel continu des enseignantes et des enseignants.

Échelle:

- 1 tout à fait en désaccord
 2 plutôt en désaccord
 3 plutôt d'accord
 4 tout à fait d'accord
 (5) je n'ai pas d'opinion

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|-----|
| a) Les enseignantes et les enseignants de mon école ont des besoins de formation continue | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |
| b) Les gestionnaires de mon école apportent un soutien aux enseignantes et enseignants qui suivent des activités de formation continue..... | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |
| c) Les activités de formation continue devraient tenir compte des besoins reliés aux différentes étapes de la carrière (début, milieu et fin)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |
| d) Les universités devraient être les premières intervenantes en matière de formation continue des enseignantes et enseignants..... | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |
| e) Les universités devraient répondre principalement à des besoins de formation continue spécifiquement définis par le milieu scolaire..... | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |
| f) Des enseignantes et enseignants volontaires devraient bénéficier d'un déchargement d'enseignement pour suivre des activités de formation continue | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |
| g) Des activités de formation continue pourraient être dispensées par des collègues de mon école qui peuvent m'apporter leur expertise ou leur savoir-faire | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |
| h) Des activités de formation continue pourraient être dispensées par une université par l'accès au réseau INTERNET (je pourrais ainsi suivre ces formations à la maison ou à l'école selon mes désirs, mon horaire et mes intérêts)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |
| i) Des activités de formation continue pourraient être dispensées par une maison d'enseignement qui offre des cours par correspondance | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |
| j) Des activités de formation continue pourraient être confiées à des consultants et consultantes du secteur privé | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |
| k) Chaque enseignante ou enseignant devrait décider librement de s'engager dans des activités de formation continue..... | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |
| l) Les priorités et l'allocation des ressources en matière de formation continue devraient tenir compte, d'abord, des besoins de l'équipe-école | 1 | 2 | 3 | 4 | (5) |

Cette section porte sur les différentes caractéristiques des participants à l'étude. Les renseignements fournis seront utilisés pour établir différents croisements statistiques. L'équipe tient à vous assurer qu'aucun renseignement individuel ne sera divulgué. Seuls des renseignements de groupe pourront être transmis.

Utilisez les espaces prévus ou encerclez le chiffre correspondant à votre réponse.

1. Nom de votre région administrative: _____
2. Nom de votre commission scolaire: _____
3. Distance approximative entre votre lieu de résidence et l'université ou le centre universitaire le plus proche? _____ kilomètres
4. Ordre d'enseignement et niveau où vous travaillez actuellement:
 - 1 préscolaire
 - 2 primaire..... 1^{ère} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
 - 3 secondaire régulier 1^{ère} 2^e 3^e 4^e 5^e
 - 4 secondaire professionnel
 - 5 spécialiste au préscolaire ou au primaire
 - 6 adaptation scolaire 1^{ère} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
5. Votre champ selon la convention collective: _____
6. Statut:
 - 1 permanence
 - 2 en voie d'atteindre la permanence (moins de deux ans d'expérience ou d'ancienneté mais ayant un contrat à plein temps)
 - 3 sous contrat, à la leçon; précisez: _____
 - 4 autre, précisez: _____
7. Expérience d'enseignement (en années scolaires à temps complet, en excluant la présente année scolaire):
 - 1 au préscolaire : _____ années
 - 2 au primaire : _____ années
 - 3 au secondaire : _____ années
8. Sexe:
 - 1 féminin
 - 2 masculin
9. Âge:
 - 1) 25 ans ou moins
 - 2) entre 26 et 30 ans
 - 3) entre 31 et 35 ans
 - 4) entre 36 et 40 ans
 - 5) entre 41 et 45 ans
 - 6) entre 46 et 50 ans
 - 7) entre 51 et 55 ans
 - 8) plus de 55 ans

10. Nombre d'années d'études complétées (au moment de remplir ce formulaire): _____ ans

*Année où vous avez obtenu votre baccalauréat ou tout autre diplôme vous ayant donné accès à un emploi dans le domaine de l'enseignement? 19 ____

*Université ou école qui a décerné ce diplôme: _____

*Votre qualification sur votre diplôme (exemple: bacc. en adaptation, certificat en enseignement professionnel, brevet d'enseignement, etc.): _____

11. Globalement, quel est votre degré de satisfaction à l'endroit de la formation reçue dans le cadre de votre baccalauréat ou tout autre diplôme vous ayant donné accès à un emploi dans le domaine de l'enseignement?

Encerclez le chiffre correspondant le mieux à votre opinion.

- 1 faible
- 2 moyen
- 3 élevé
- (4) ne s'applique pas

Nous vous invitons à présenter ici tout commentaire que vous désirez faire connaître à l'équipe de recherche.

**L'ÉQUIPE DE RECHERCHE VOUS REMERCIE DE VOTRE
PRÉCIEUSE COLLABORATION**

Équipe de recherche
**«Attentes à l'endroit des universités québécoises en matière de
 formation continue»**

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
 Département des sciences de l'éducation
 C.P. 500
 Trois-Rivières (Québec)
 G9A 5H7
 Téléphone: (819) 375-5095
 Télécopieur: (819) 375-5127

Les membres de l'équipe

Paul Laurin. Ph.D., UQTR (Responsable)
 Martine Brousseau. étudiante au doctorat, UQTR
 Renée Cartier. étudiante à la maîtrise, UQTR
 Louisette Lavoie. Ph.D., UQTR
 Ghyslaine Parent. Ph.D., UQTR
 Denis Rhéaume. Ph.D., GRES
 Chantal Royer. étudiante au doctorat, UQTR
 Pierre Toussaint. Ph.D. UQAM



Le 8 mars 1996

Madame,
Monsieur,

Un vaste programme de recherche sur la formation continue des enseignantes et des enseignants québécois est actuellement mené par une équipe de l'Université du Québec. Cette recherche est réalisée en collaboration avec la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et le ministère de l'Éducation (MEQ).

Vous avez été choisi(e), au hasard, parmi les 70 000 enseignantes et enseignants québécois pour participer à cette étude. Nous désirons mieux connaître vos attentes en matière de formation continue.

Votre participation est de **première importance**. À la suite des renseignements transmis, l'analyse des résultats permettra à notre équipe de recherche de développer de nouvelles stratégies afin de mieux répondre aux besoins que vous aurez exprimés.

Nous vous serions très reconnaissants de compléter ce questionnaire qui devrait prendre environ 20 minutes de votre temps. Il est entendu que les données recueillies demeureront strictement **confidentielles**.

Nous apprécierions grandement recevoir le questionnaire dûment complété **avant le 25 mars 1996**, dans l'enveloppe affranchie ci-jointe. À l'avance, nous vous remercions de votre diligence et de votre collaboration habituelle.

Veuillez agréer l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Paul Laurin, professeur
Responsable de l'équipe de recherche
sur la formation continue des enseignantes et enseignants
Département des sciences de l'éducation

Le 30 mars 1998

Madame, Monsieur,

Dernièrement, une équipe de l'Université du Québec, en collaboration avec la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), vous faisait parvenir un questionnaire visant à mesurer vos attentes vis-à-vis les universités québécoises en matière de formation continue.

Par la présente, nous désirons vous rappeler l'importance de votre participation à cette étude, les résultats devant permettre de développer de nouvelles stratégies de formation continue. Aussi, si ce n'est déjà fait, nous sommes reconnaissants de bien vouloir prendre quelques minutes pour compléter le questionnaire que vous avez reçu et de le retourner avant le 27 avril 1998 dans l'enveloppe affranchie l'accompagnant. Nous rappelons que les renseignements ont un caractère strictement confidentiel. Si vous n'avez pas reçu de questionnaire, n'avez plus en main le questionnaire, n'hésitez pas à nous contacter.

Vous remerciant de votre collaboration.

Paul Laun
Paul Laun, professeur

Tél.: (514) 376-6125

Fax: (514) 376-6125

Annexe F

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMPARAISON DE DEUX INSTRUMENTS DE MESURE:

- 1) Document de travail - Équipe de recherche FCE - 18 décembre 1995
- 2) Instrument adapté - Katharine D. Rice - 1986

par

RENÉE CARTIER

Département des sciences de l'éducation

Travail de recherche

présenté à Paul Laurin, Professeur

janvier 1996

COMPARAISON DE DEUX INSTRUMENTS DE MESURE

CONTEXTE

Le questionnaire [document de travail] de l'Équipe de recherche FCE de l'UQTR (1996) m'a semblé valide. Il comporte une série de questions très pertinentes qui seraient utiles à mon étude, qui s'intitule: Relations entre l'âge des enseignants (es) du primaire et leur degré d'engagement dans un programme de prise en charge de leur formation continue.

Mon intention est de demander, à l'Équipe de recherche, la permission d'utiliser une partie de leur questionnaire et de l'adapter à mon projet de recherche. Au préalable, il me fallait m'assurer que l'instrument mesurait, effectivement, le degré d'engagement des enseignants. Voilà pourquoi, j'ai pris l'initiative de le comparer au questionnaire que Katharine Rice (1986) a utilisé, pour mesurer la participation des vieux adultes en éducation.

Il est à noter que Katharine Rice (1986) définit la participation comme suit:

" Enrolment and attendance in a educational activity; organized under the aegis of an educational institution and conducted by a qualified instructor ".

Peter Senge (1991), quant à lui, stipule que la confusion règne souvent et qu'il est difficile de distinguer l'engagement de ses niveaux de suivisme: l'adhésion, la collaboration sincère et formelle, l'obéissance rétive, la rébellion et l'apathie. Il avance que l'engagement va plus loin que la simple participation, puisqu'il se situe dans la logique de la responsabilité. Selon lui, l'engagement implique que l'intéressé se sente responsable du programme.

Renée Cartier, Étudiante à la maîtrise en
administration scolaire

COMPARAISON DE DEUX INSTRUMENTS DE MESURE

QUEST. FCE	NE S'APPLIQUE PAS	QUEST. RICE	AJOUTS
SECTION #1 Page 2		Page 6-7	Q.#34/38 et 21

ANALYSE

Le questionnaire (FCE) mesure efficacement la participation, i.e. d'une manière plus détaillée et plus précise que celui de Madame Rice.

AJOUTS

Q. #34

Est-ce que des conditions médicales chroniques sont venues restreindre votre participation?

☐ oui ☐ non

Si oui, veuillez, s'il vous plaît, en indiquer la nature:

- ☐ Problème cardiaque
- ☐ Diabète
- ☐ Hypertension
- ☐ Autres _____

Est-ce que le manque de ressources (humaines, financières ou matérielles) a limité votre opportunité de participer dans des activités de formation?

☐ oui ☐ non

Si oui, veuillez, s'il vous plaît, en indiquer la nature:

- ☐ Humaines
- ☐ Financières
- ☐ Matérielles

Q. # 21 et 38

Votre engagement dans un programme de formation continue, est le résultat d'une décision qui a été prise par:

- ☐ Vous-même
- ☐ Vous-même, mais la direction vous pousse à participer...
- ☐ Vous-même et la direction (en accord)

QUEST. FCE	NE S'APPLIQUE PAS	QUEST. RICE	AJOUTS
SECTION # 2 Page 3		Inexistante	

ANALYSE SOMMAIRE

La perception des enseignants, vis-à-vis les retombées de la formation professionnelle continue [affirmations (a) à (j)], sera susceptible de me permettre de nuancer leur degré d'engagement [responsabilisation personnelle et imputabilité (Peter Senge 1991)].

Ex: Les affirmations [a, b, c, d, f, et i] présentent un degré d'engagement plus élevé que les affirmations [e, et j].

QUEST. FCE	NE S'APPLIQUE PAS	QUEST. RICE	AJOUTS
SECTION # 3 Page 4		Inexistante	
[ne s'applique pas dans] [le cadre de mon projet]			

ANALYSE

Dans le cadre de ma recherche, la provenance des activités de formation professionnelle continue n'est pas une variable essentielle (ex: université, secteur privé ou autre). Cette section ne me serait pas utile. Les affirmations (b) et (c), de la section 5, me permettent de connaître l'importance que les enseignants accordent aux interventions universitaires dans leur démarche de formation professionnelle continue.

QUEST. FCE	NE S'APPLIQUE PAS	QUEST. RICE	AJOUTS
SECTION # 4			
Page 5		Page 3 et 4	Q.# 4/6/13/14/18/24

ANALYSE

Cette section est des plus indiquée, puisqu'un de mes objectifs de recherche, vise particulièrement à dégager des facteurs susceptibles de motiver les enseignants à s'engager dans un programme de formation continue. De plus, d'aucunes affirmations telles que la (d), la (e), la (i), mais surtout la (g), me permettent encore une fois de jauger le degré d'engagement des enseignants.

Afin d'adapter le questionnaire à mon sujet de recherche, je changerais la terminaison de la consigne ainsi que de l'affirmation (b). La fin de la consigne (offerte par une université) est trop pointue ou trop spécifique pour les besoins de ma cause, donc, je la terminerais par: vous engager dans une activité de formation professionnelle continue. L'affirmation (b), quant à elle, se terminerait par: le milieu scolaire. De plus, j'ajouterais quelques autres facteurs d'influence que mentionne Mme Rice.

AJOUTS

* l'occasion de satisfaire ma soif de curiosité	0	1	2	3	(4)
* l'occasion de diminuer la routine dans ma vie	0	1	2	3	(4)
* l'occasion d'apprendre pour le plaisir d'apprendre	0	1	2	3	(4)
* l'occasion de rencontrer ou de me faire des amis	0	1	2	3	(4)
* l'occasion de relever un défi de taille dans ma vie	0	1	2	3	(4)
* l'occasion d'interagir socialement	0	1	2	3	(4)
* l'occasion de développer davantage ma carrière	0	1	2	3	(4)

QUEST. FCE	NE S'APPLIQUE PAS	QUEST. RICE	AJOUTS
SECTION # 5 Page 6		Page 4/ Q. #22	Conclusion de la thèse de Mme Rice et Q. # 30

ANALYSE

Par les résultats de sa recherche, Mme Rice (1986) a démontré que les individus ont des attentes et des besoins différents, reliés à la formation, aux différents stades de leur carrière (début, milieu et fin de carrière). Voilà pourquoi j'ajouterais l'affirmation suivante:

Les enseignantes et les enseignants de mon école ou de ma commission scolaire ont des besoins différents, de formation professionnelle continue, reliés aux différents stades de leur carrière (début, milieu et fin de carrière).....

Q. # 30

La formation professionnelle continue pourrait être dispensée à la maison par l'accès au système Internet.....

La formation professionnelle continue pourrait être dispensée par une institution scolaire qui offre des cours par correspondance.....

Les informations que je pourrais recueillir, de cette section seraient susceptibles d'enrichir ma collecte de données et me permettre de mieux expliquer les attentes et les besoins des enseignants face à la formation professionnelle continue.

QUEST. FCE	NE S'APPLIQUE PAS	QUEST. RICE	AJOUTS
SECTION # 6 Page 7 et 8	Les questions # 2 et 10	Page 1	Point B. (Marital Status)

ANALYSE

Dans le cadre de ma recherche, il n'est pas nécessaire de spécifier la citoyenneté (quest. de Rice 1986) et les questions 2 et 10 (questionnaire FCE). Par contre, j'ajouterais, aux données personnelles et démographiques, l'énoncé suivant:

ÉTAT CIVIL:

Marié (e) ☐

Divorcé (e) ☐

Veuf ou veuve ☐

Seul ou seule ☐

P.S. L'état civil est un facteur qui peut restreindre ou faciliter la participation des gens.

CONCLUSION

Pour terminer, l'instrument de Mme Rice comporte quelques questions, à options, qui m'apparaissent intéressantes. Ces dernières, ne font pas partie intégrante du questionnaire (FCE). Il s'agit des questions # 31 et 32.

Q.#31

Identifiez le temps dans l'année, où vous préférez poursuivre votre démarche de formation professionnelle continue, en suivant des cours.

Printemps	[]
Été	[]
Automne	[]
Hiver	[]

Q. #32

Choisissez parmi les ensembles d'options présentées, celle qui vous attire le plus:

- | | |
|--|-----|
| a) suivre une formation avec des enseignants de mon âge | [] |
| suivre une formation avec des enseignants de tout âge | [] |
| b) suivre une formation qui totalise plus de 20 hrs de cours | [] |
| suivre une formation qui totalise moins de 20 hrs de cours | [] |
| c) suivre une formation sur les lieux de votre travail | [] |
| suivre une formation qui nécessite que vous vous déplaciez (2hrs de route) | [] |
| suivre une formation qui nécessite que vous vous déplaciez (1 à 3 jours) | [] |

Montreal T1141 - 3741

FACTORS WHICH INFLUENCE OLDER ADULTS TO
PARTICIPATE IN EDUCATION:
THE ELDERHOSTEL EXPERIENCE IN ATLANTIC CANADA

by

Katharine D. Rice

A Thesis

Submitted to

The Faculty of Graduate Studies and Research

McGill University, Montreal, Quebec

In Partial Fulfillment

Of the Requirements for the Degree

Master of Arts in

Administration and Policy Studies in Education.

March, 1986



INSTRUMENT

Boshier's (1978) Educational Participation Scale and Bova's (1981) shortened form of this scale were considered as possible instruments for the study. Both measured four categories of motivation: (1) escape/stimulation, (2) social welfare, (3) social relationship, and (4) cognitive interest. This study, however, also sought information not covered in these scales; for example, the influence of travel and organizational aspects as motivating factors. Though information on these components was solicited by Romaniuk and Romaniuk (1982), this study sought detail more comprehensive than that included in their instrument.

A questionnaire (Appendix I) was designed which combined elements of the Boshier, Bova and Romaniuk and Romaniuk instruments with questions pertinent to this study. In the design, the dependent variable (participation in Elderhostel) and the independent variables (personal and background characteristics, needs and situational circumstances, organization and content of program, and previous participation), were explored. The study design consisted of four major sections: 1) personal and demographic characteristics, (2) factors related to the decision to attend the specific Atlantic Canada Elderhostel programme, (3) factors related to future participation in education (e.g., preferences in subject matter, season, organizational detail), and (4) attitudinal information on the relation between medical condition and participation.

ELDERHOSTEL QUESTIONNAIRE

CITIZENSHIP

Canadian ☐American ☐

Other (please specify) _____

AGE

Younger than 60 ☐60 - 64 ☐65 - 69 ☐70 - 74 ☐75 - 79 ☐80 - 84 ☐85 - 89 ☐90 - 94 ☐Older than 95 ☐

SEX

Male ☐Female ☐

B. PRESENT MARITAL STATUS

Married ☐Divorced ☐Widowed ☐Single ☐

C. HIGHEST LEVEL OF FORMAL EDUCATION ATTAINED

Secondary School or less ☐Post Secondary Education ☐

(please specify) _____

D. ATTENDING ELDERHOSTEL WITH

Spouse ☐Companion ☐Alone ☐

E. NUMBER OF ELDERHOSTELS ATTENDED

This programme is the first one
Attended others previous to this ☐

Thinking back to when you sent in your application to attend this programme, please indicate the extent to which each of the reasons listed below influenced your decision to participate. Please read the reasons carefully and circle one of the numbers opposite each statement. Here is an example:

	Level of Influence					
	Very Much	Much	Moderate	Little	Very Little	None
11. To explore family history	6	5	④	3	2	1
12. To become acquainted with congenial people	⑥	5	4	3	2	1
13. To visit with friends and relatives	5	5	4	3	2	①

- If your desire to delve into family roots in this area had a moderate degree of influence in causing you to enrol in the Elderhostel programme, you would circle 4 as indicated.
- If you feel that statement 12 had very much influence in causing you to enrol in the Elderhostel programme, you would circle 6 as indicated.
- If visiting with friends and relatives while travelling to or during the programme did not play a part in your decision to enrol in the Elderhostel programme, you would circle 1 as indicated.

• Please be frank. There are no right or wrong answers...

level of influence = we simply give you auxiliary information continue

	Level of Influence					
	Very Much	Much	Moderate	Little	Very Little	None
1. To seek knowledge	6	5	4	3	2	1
2. To share a common interest with a spouse or friend	6	5	4	3	2	1
3. To relive good times in the province	6	5	4	3	2	1
4. To satisfy an inquiring mind	6	5	4	3	2	1
5. To supplement a narrow previous education	6	5	4	3	2	1
6. To acquire knowledge that will help other courses	6	5	4	3	2	1
7. To fulfill a need for personal associations and relationships	6	5	4	3	2	1
8. To escape the summer heat at home	6	5	4	3	2	1
9. To participate in group activity	6	5	4	3	2	1
10. To escape television	6	5	4	3	2	1
11. To explore family history	6	5	4	3	2	1
12. To become acquainted with congenial people	6	5	4	3	2	1
13. To visit with friends and relatives	6	5	4	3	2	1
14. To break the routine of my life	6	5	4	3	2	1
15. To provide a contrast to my pre-60's occupation	6	5	4	3	2	1

- 4 -

	Level of Influence					
	Very High	High	Moderate	Little	Very Little	None
16. To travel to a new place	0	5	4	3	2	1
17. To complement interests of previous years	0	5	4	3	2	1
18. To learn just for the sake of learning	0	5	4	3	2	1
19. To live in a university dorm	0	5	4	3	2	1
20. The course description interested me	0	5	4	3	2	1
21. My spouse/friend urged me to attend	0	5	4	3	2	1
22. I wanted to attend this particular institution	0	5	4	3	2	1
23. I wanted to visit this particular geographic area	0	5	4	3	2	1
24. I wanted greater challenge in my life	0	5	4	3	2	1
25. The descriptions of programme experiences in Eldernostel brochures encouraged me to attend	0	5	4	3	2	1
26. To have an inexpensive holiday	0	5	4	3	2	1
27. To relive good times at earlier school	0	5	4	3	2	1
28. The combination of learning and cultural activities appealed to me	0	5	4	3	2	1

29. If you were going to take another course in the future, please list the following as your first, second, third, fourth and fifth choices:

A Citizen's Guide to Biological Issues
 Living on a Fixed Income
 You and the Computer
 The Care & Feeding of Your Garden
 Peoples and Cultures of the World

30. Pretend you have a number of options in your home area as to the way you can take your next course. Please list the following in order of the most preferred way to the least preferred way; i.e., #1 is most preferred, #2 is next preferred, #3.....and so on.

____ Travel to a classroom setting once or twice a week
 ____ Do an educational television course at home
 ____ Move into residence at an institution for a week or so
 ____ Do a correspondence course (mail & audio tapes)

31. Do you have preferred time(s) of year when you would like to take a course(s)? Identify more than one time of year if you wish.

Spring ☐
 Summer ☐
 Fall ☐
 Winter ☐

32. In the following blocks of two choices, please indicate the one which appeals to you the most:

- a. courses for older adults only ☐
 courses which include people of all ages ☐
- b. credit toward a degree/certificate/diploma ☐
 non-credit taken for personal reasons only ☐
- c. courses of more than a total of 20 hrs. of instruction ☐
 courses of less than a total of 20 hours of instruction ☐
- d. courses which are within a few hours travel from your home ☐
 courses which necessitate leaving home for a few days or more ☐

33. a. In recent years have you participated in educational activities other than in Elderhostel?

Yes ☐
No ☐

- b. If yes, was this before or after you first participated in Elderhostel?

Before ☐
After ☐

34. Those of us who arrange educational opportunities for older adults sometimes forget, or are unaware, that medical conditions impose certain limitations on participation. Your response to the following questions will help to remind us of the sorts of things we should take into account in our planning.

- a. If you have a medical condition, please indicate its nature:

— Physical handicap
— Hearing loss
— Eyesight problems
— Condition which requires controlling drugs
 (e.g., heart, diabetes....)
— Other

- b. If Yes to any of the above:

Have you found this condition to be a limitation in any way in your Elderhostel activities to date (e.g., walking to classes, hearing instructors, seeing materials)?

Yes ☐
No ☐

During the past few years, has this condition prevented your participation in activities of interest (e.g., community or recreational activity, travel...)?

Yes ☐
No ☐

Have you found any change in the way you usually feel because of this condition since you began participating in Elderhostel?

Improvement ☐
Worse ☐
The same ☐

- 7 -

35. If you can, please indicate the time lapse between first learning about Eldernhostel and sending in your first application to attend a programme:

1 - 6 months ☐
 6 - 12 months ☐
 1 - 2 years ☐
 2 - 4 years ☐
 More than 4 years ☐

During this time, did you receive catalogues, brochures and letters from Eldernhostel (Boston or Fredericton)?

Yes ☐
 No ☐

If yes, do you think that these had any influence in your sending in your first application? For example, did the articles about experiences of others generate enthusiasm within you; or did the general conversational tone of the publications spark your interest?

Yes ☐
 No ☐

36. Did the cost of travel to Atlantic Canada and the payment of the Eldernhostel registration fee create a financial burden for you; that is, did you have to severely restrict doing other things because you were saving to take this programme?

Yes ☐
 No ☐

37. If you were going to take any kind of education course in the future, what is the maximum fee you would be able to budget for tuition?

Less than \$50 ☐
 \$50 - \$75 ☐
 \$75 - \$100 ☐
 \$100 - \$200 ☐
 More than \$200 ☐

38. Was the decision to participate in Eldernhostel:

Yours ☐
 Your spouse's ☐
 Others' (please identify) _____

Annexe G

Tableau 12.1: Opinion des répondants quant à la retombée " Améliorer la qualité du contenu de mes activités d'enseignement

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou moins	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=185	n=204	n=403
Beaucoup	59.5	51.5	38.5
Moyen	30.3	31.4	38.2
Un peu	7.6	15.2	15.9
Aucunement	2.7	2.0	7.4
Moyenne	2,46	2,32	2,07
Écart-type	0,7519	0,8022	0,9151

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 12.1, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 28/820

*Significatif > 0.01 p=0,0000

*Interprétation: 35 ans ou moins > 46 et plus
36 à 45 > 46 et plus

Tableau 12.2: Opinion des répondants quant à la retombée " Améliorer la qualité de mes stratégies d'enseignement

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=186	n=202	n=410
Beaucoup	70.4	58.4	43.8
Moyen	22.6	31.2	34.9
Un peu	5.9	7.9	12.2
Aucunement	1.1	2.5	4.6
Moyenne	2,62	2,45	2,26
Écart-type	0,6479	0,7468	0.8485

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 12.2, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 22/820

*Significatif > 0.01 p=0,0000

*Interprétation: 35 ans ou moins > 46 et plus

Tableau 12.3: Opinion des répondants quant à la retombée " Améliorer l'apprentissage de mes élèves "

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=183	n=200	n=403
Beaucoup	50.8	47.5	38.5
Moyen	33.9	40.0	37.7
Un peu	11.5	10.5	17.1
Aucunement	3.8	2.0	6.7
Moyenne	2,31	2,33	2,07
Écart-type	0,8241	0,7442	0.9053

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 12.3, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 34/820

*Significatif > 0.01 p=0,0003

*Interprétation: 35 ans ou moins > 46 et plus

36 à 45 > 46 et plus

Tableau 12.4: Opinion des répondants quant à la retombée " Améliorer la qualité de mes relations avec les élèves

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=185	n=199	n=404
Beaucoup	32.4	35.7	28.5
Moyen	24.9	30.2	30.9
Un peu	29.2	19.6	22.5
Aucunement	13.5	14.6	18.1
Moyenne	1,72	1,86	1,69
Écart-type	1,0517	1,0603	1,0697

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 12.4, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 32/820

*Significatif > 0,01 *n.s. p=0,177

Tableau 12.5: Opinion des répondants quant à la retombée " Contribuer à briser l'isolement professionnel"

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=179	n=199	n=400
Beaucoup	39.7	37.2	31.3
Moyen	22.9	26.6	28.3
Un peu	22.9	19.6	17.0
Aucunement	14.5	16.6	23.5
Moyenne	1,87	1,84	1,67
Écart-type	1,0947	1,1014	1,1483

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 12.5, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 42/820

*Significatif > 0,01 _*n.s. p=0,0654

Tableau 12.6: Opinion des répondants quant à la retombée " Susciter un questionnement sur ma pratique professionnelle

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=185	n=196	n=397
Beaucoup	48.6	39.8	29.2
Moyen	30.3	36.7	36.0
Un peu	16.2	15.3	18.6
Aucunement	4.9	8.2	16.1
Moyenne	2,22	2,08	1,78
Écart-type	0,8922	0,9356	1,0389

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 12.6, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 42/820

*Significatif > 0.01 p=0,0000

*Interprétation: 35 ans ou moins > 46 et plus
36 à 45 > 46 et plus

Tableau 12.7: Opinion des répondants quant à la retombée " Me permettre de créer de nouvelles relations professionnelles "

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=185	n=198	n=396
Beaucoup	34.1	32.3	17.9
Moyen	36.8	25.3	27.8
Un peu	22.7	28.8	31.6
Aucunement	6.5	13.6	22.7
Moyenne	1,98	1,76	1,4
Écart-type	0,9117	1,0516	1,0284

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 12.7, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 41/820

*Significatif > 0.01 p=0,0000

*Interprétation: 35 ans ou moins > 46 et plus
36 à 45 > 46 et plus

Tableau 12.8: Opinion des répondants quant à la retombée " Favoriser le partage de connaissances et d'expériences "

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=185	n=203	n=408
Beaucoup	70.3	63.5	54.2
Moyen	23.8	27.6	31.1
Un peu	4.3	6.4	10.8
Aucunement	1.6	2.5	3.9
Moyenne	2,62	2,52	2,35
Écart-type	0,648	0,7266	0,8257

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 12.8, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 24/820

*Significatif > 0.01 p=0,0001

*Interprétation: 35 ans ou moins > 46 et plus

Annexe H

Tableau 13.1: Opinion des répondants quant à la retombée " Accroître ma satisfaction au travail "

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=183	n=200	n=408
Beaucoup	45.9	49.5	39.7
Moyen	31.7	31.0	29.4
Un peu	9.8	14.0	18.9
Aucunement	12.6	5.5	12.0
Moyenne	2,1	2,24	1,96
Écart-type	1,0266	0,8939	1,0333

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 13.1, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 29/820

*Significatif > 0.01 p=0,0050

*Interprétation: 36 à 45 > 46 et plus

Tableau 13.2: Opinion des répondants quant à la retombée " Accroître ma satisfaction personnelle "

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=182	n=203	n=409
Beaucoup	55.5	58.6	47.9
Moyen	26.4	24.6	28.4
Un peu	7.7	14.3	14.4
Aucunement	10.4	2.5	9.3
Moyenne	2.26	2,39	2,14
Écart-type	0,9911	0,822	0,9875

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 13.2, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 26/820

*Significatif > 0.01 *n.s. p=0,0099

Tableau 13.3: Opinion des répondants quant à la retombée " Contribuer à ma reconnaissance par les collègues et les supérieurs

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=172	n=184	n=387
Beaucoup	13.4	13.0	11.6
Moyen	32.0	29.9	19.6
Un peu	27.9	26.1	20.9
Aucunement	26.7	31.0	47.8
Moyenne	1,31	1,25	0,95
Écart-type	1,0128	1,0362	1,0677

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 13.3, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 77/820

*Significatif > 0.01... p=0,0001

*Interprétation: 35 ans ou moins > 46 et plus
36 à 45 > 46 et plus

Tableau 13.4: Opinion des répondants quant à la retombée " Satisfaire ma curiosité intellectuelle "

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=185	n=201	n=413
Beaucoup	71.9	73.1	59.6
Moyen	22.2	18.4	25.7
Un peu	5.4	5.0	10.7
Aucunement	0.5	3.5	4.1
Moyenne	2,65	2,61	2,4
Écart-type	0,6073	0,7407	0,8385

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 13.4, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 21/820

*Significatif > 0.01 p=0,0002

*Interprétation: 35 ans ou moins > 46 et plus
36 à 45 > 46 et plus

Tableau 13.5: Opinion des répondants quant à la retombée " Être l'occasion de changer l'aspect routinier de mon travail "

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=183	n=199	n=406
Beaucoup	49.7	43.7	41.1
Moyen	29.5	32.7	31.0
Un peu	14.8	14.6	16.5
Aucunement	6.0	9.0	11.3
Moyenne	2,22	2,11	2,01
Écart-type	0,915	0,9681	1,0157

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 13.5, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 32/820

*Significatif > 0,01 *n.s. p=0,0537

Tableau 13.6: Opinion des répondants quant à la retombée " Être l'occasion d'apprendre pour le plaisir d'apprendre "

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=185	n=203	n=406
Beaucoup	62.2	57.1	50.5
Moyen	28.1	29.6	27.3
Un peu	8.6	7.4	12.6
Aucunement	1.1	5.9	9.6
Moyenne	2,51	2,37	2,18
Écart-type	0,7002	0,8611	0,991

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 13.6, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 26/820

*Significatif > 0.01 p=0,0001

*Interprétation: 35 ans ou moins > 46 et plus

Tableau 13.7: Opinion des répondants quant à la retombée " Être l'occasion de relever des défis"

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=184	n=202	n=403
Beaucoup	35.3	31.2	27.5
Moyen	34.2	29.7	35.5
Un peu	21.2	23.8	17.9
Aucunement	9.2	15.3	19.1
Moyenne	1,95	1,76	1,71
Écart-type	0,9685	1,0558	1,0676

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 13.7, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 31/820

*Significatif > 0,01 - *n.s. p=0,0326

Tableau 13.8: Opinion des répondants quant à la retombée " Être l'occasion de développer ma carrière "

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=181	n=199	n=395
Beaucoup	42.5	34.2	16.2
Moyen	33.1	28.1	23.5
Un peu	17.1	20.1	22.3
Aucunement	7.2	17.6	38.0
Moyenne	2,11	1,78	1,17
Écart-type	0,9363	1,099	1,1109

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 13.8, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 45/820

*Significatif > 0.01 p=0,0000

*Interprétation: 35 ans ou moins > 46 et plus

36 à 45 > 46 et plus

Annexe I

Tableau 14.1: Opinion des répondants quant à la retombée " Accroître mes responsabilités dans l'école ou la commission scolaire"

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=180	n=192	n=389
Beaucoup	15.6	14.1	9.8
Moyen	30.6	27.1	22.1
Un peu	20.6	22.4	21.1
Aucunement	33.33	36.5	47.0
Moyenne	1,28	1,18	0,94
Écart-type	1,0897	1,0811	1.0403

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 14.1, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 59/820

*Significatif > 0.01 p=0,0007

*Interprétation: 35 ans ou moins > 46 et plus

Tableau 14.2: Opinion des répondants quant à la retombée " Améliorer la qualité de ma participation à la vie de l'école

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=182	n=196	n=404
Beaucoup	14.8	17.9	13.4
Moyen	30.2	30.6	28.2
Un peu	25.3	23.0	25.7
Aucunement	29.7	28.6	32.7
Moyenne	1,3	1,37	1,22
Écart-type	1,0522	1,0815	1,0472

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 14.2, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 38/820

*Significatif > 0,01 *n.s. p=0,2313

Tableau 14.3: Opinion des répondants quant à la retombée " Être l'occasion de rencontrer les objectifs du projet éducatif de l'école"

	Début/carrière	Milieu/carrière	Fin/carrière
	35 ans ou (-)	36 à 45 ans	46 ans et (+)
	n=176	n=193	n=396
Beaucoup	21.0	20.7	15.9
Moyen	40.3	34.2	35.9
Un peu	22.7	27.5	24.2
Aucunement	15.9	17.6	24.0
Moyenne	1,66	1,58	1,43
Écart-type	0,9834	1,007	1,0231

Résultats du test de Scheffe (T) d'après les dimensions significatives de l'analyse de variance du tableau 14.3, selon trois catégories d'âge.

*d.m. 55/820

*Significatif > 0,01 *n.s. p=0,0313